



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Letramentos e

Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º a 9º)

FRANCYS ARAGÃO MELO

**AS INTERRELAÇÕES CULTURAIS E GEOGRÁFICAS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL NA PERSPECTIVA DE
LETRAMENTO**

Brasília-DF, 05 de dezembro de 2015.

FRANCYS ARAGÃO MELO

AS INTERRELAÇÕES CULTURAIS E GEOGRÁFICAS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL NA PERSPECTIVA DE
LETRAMENTO

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º a 9º) como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares sob orientação do Professor-orientador MsC. Cristiano de Souza Calisto.

Brasília-DF, 05 de dezembro de 2015.

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCYS ARAGÃO MELO

AS INTERRELAÇÕES CULTURAIS E GEOGRÁFICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL NA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares pela seguinte banca examinadora:

MsC Cristiano de Souza Calisto
(Professor-orientador)

Dr. André Lúcio Bento
(Examinador interno)

Profª MsC Olga Cristina Rocha de Freitas
(Examinadora externa)

Brasília, 05 de dezembro de 2015.

*Quero dedicar este estudo, primeiramente, a Deus e, depois, a todos que,
de algum modo, fazem parte da minha vida de forma significativa.*

AGRADECIMENTOS

*Quero agradecer a Deus, que é o Autor da minha vida e fé.
Em seguida, a minha querida mãe, que com todo amor do mundo me acolhe
com as suas palavras de mansidão e carinho. Ao meu orientador, Cristiano de
Souza Calisto, que me auxiliou com bons conselhos na elaboração desta pesquisa,
e a todos que fazem diferença na minha vida.*

*Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas
com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*

Rubem Alves

RESUMO

Este estudo mostra a relevância dos aspectos culturais e geográficos na perspectiva de letramento com o uso de gêneros textuais para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola como Língua Estrangeira (LE), com aprendizes da língua espanhola de um Centro Interescolar de Línguas (CIL), da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Nas sessões propostas aos participantes, foram utilizados diversos textos sobre a Argentina com vistas a enfatizar algumas questões culturais e geográficas como: localização, principais cidades, economia, política, população, costumes, música, gastronomia, dança, pontos turísticos etc. Os textos visavam proporcionar aos alunos, além de aprender a língua espanhola, que obtivessem um ensino mais contextualizado da Língua-alvo (L-alvo) e, com isso, despertar um maior interesse durante o processo. Essa pesquisa está alicerçada nos estudos investigativos da Linguística Aplicada, da geografia cultural, dos multiletramentos, dos gêneros textuais e da mediação pela leitura. A pesquisa é de cunho qualitativo-quantitativo, na modalidade da pesquisa-ação de René Barbier (2007), que norteou toda a investigação a partir da reflexão dos implicados na pesquisa. Este estudo sinaliza que o docente de LE deve ter uma abordagem cultural para que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado e, assim, os alunos se sintam mais motivados.

Palavras-chave: Língua; Cultura; Ensino-aprendizagem.

RESUMEN

Este estudio muestra la relevancia de los aspectos culturales y geográficos en la perspectiva de letramento con el uso de los géneros textuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española como LE, con aprendices de la lengua española como lengua extranjera (LE), de un Centro Interescolar de Lenguas (CIL) de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF). En las secciones propuestas a los participantes fueron utilizados diversos textos sobre Argentina con énfasis a los aspectos culturales y geográficos como: ubicación, principales ciudades, economía, política, población, costumbres, música, gastronomía, danza, puntos turísticos y etcétera. Los textos visaban proporcionar a los alumnos, además de aprender la lengua española obtuviesen una enseñanza más contextualizada de la lengua-alvo (L-alvo) y con eso despertar un mayor interés durante el proceso. Esa investigación está basada en los estudios de los expertos de la Lingüística Aplicada, de la geografía cultural, de los multiletramentos, de los géneros textuales y de la mediación por la lectura. La investigación es de cuño cualitativo-cuantitativo en la modalidad de la pesquisa-acción de René Barbier (2007), que norteó toda la investigación, a partir de la reflexión de los implicados con la investigación. Este estudio apunta que el maestro de LE debe tener un abordaje cultural para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea contextualizado y así, los alumnos se sientan más motivados.

Palabras-clave: Lengua; Cultura; Enseñanza-aprendizaje.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa.....	49
Gráfico 2 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa.....	50
Gráfico 3 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa.....	51
Gráfico 4 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa.....	52
Gráfico 5 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa.....	53
Gráfico 6 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa.....	54
Gráfico 7 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa.....	54
Gráfico 8 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa.....	55
Gráfico 9 – Questionário 2 - Dos participantes da pesquisa	56
Gráfico 10 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa.....	57
Gráfico 11 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa.....	58

ABREVIATÓES

CIL - Centro Interescolar de Línguas

L-alvo - Língua-alvo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ELE - Ensino e aprendizagem da língua espanhola

LE - Língua estrangeira

P-A - Pesquisa-Ação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DO REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 Língua e cultura	17
1.2 A cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE.....	20
1.3 O local na perspectiva da geografia cultural	26
1.4 Multiletramentos como prática pedagógica na sala de aula de LE	28
1.5 A mediação pela leitura	30
1.6 Gêneros textuais.....	32
2 DO REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	36
2.1 Modalidades de pesquisa	36
2.2 Triangulação de dados	38
2.3 Pesquisa-Ação (P-A)	39
2.4 Participantes	41
2.5 Instrumentos	41
2.6 Das sessões	42
3 DO REFERENCIAL DE ANÁLISE DE DADOS.....	49
3.1 Análise de dados	49
3.2 Análise do segundo questionário	53
3.3 O ensino da língua espanhola além da forma	58
3.4 Contextualização do ensino-aprendizagem da língua	63
3.5 A prática de letramento na compreensão das diferenças	67
4 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICES.....	78
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	78

Apêndice 2: Questionário 1	79
Apêndice 3: Questionário 2	80
ANEXOS	81
Anexo 1	81
Anexo 2	88
Anexo 3	89
Anexo 4	91
Anexo 5	93

INTRODUÇÃO

O tema desta investigação, **“As interrelações culturais e geográficas no processo de ensino-aprendizagem do espanhol na perspectiva de letramento”**, tem a ver com uma das minhas inquietações enquanto professora de espanhol como língua estrangeira (LE) no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de promover uma contextualização cultural e geográfica para o ensino e, ainda, proporcionar ao aprendiz uma visão ampla e significativa da língua-alvo (L-alvo), ou seja, de percebê-la não simplesmente como um conjunto de regras a serem assimiladas e utilizadas de forma mecânica nas interações comunicativas. Além disso, objetiva-se que o ensino da língua espanhola contemple outras questões subjacentes, como as inter-relações culturais que enriquecem e permeiam todo processo de forma intrínseca na perspectiva de letramento.

Neste sentido, corrobora Almeida Filho (2002), que diz que a cultura, ao invés de ser uma “franja” na aula de LE, deve ocupar o mesmo lugar da língua, quando essa se apresenta como uma ação social propositada, ou seja, na interação comunicativa entre os interlocutores do discurso e no contexto social.

Esta pesquisa aproxima o olhar para a práxis de letramento ao fazer uso dos diversos gêneros textuais, a fim de promover uma aprendizagem mais dinâmica, crítica e contextualizada da língua espanhola; tendo como foco que os participantes da investigação percebam as inter-relações culturais e geográficas presentes nesses textos de forma colaborativa. Pois ensinar uma LE, de acordo com Lanuskiewts (2012, p. 15), não é transmitir valores culturais do povo que a fala; antes, contudo, o seu ensino permite ao aprendiz o acesso a outras culturas, outros modos de pensar o mundo, visto que se trabalha com noções do que somos e sobre indagações acerca da relação dessa nova língua com as nossas identidades individuais e coletivas; por isso, o ensino de uma nova língua contribui para a formação de indivíduos que se sentem cidadãos do mundo, já que ser cidadão pressupõe a consciência básica de seus direitos e deveres e, ainda, do respeito às diferenças, que no caso desse estudo, tem a ver com a cultura de outros povos presente na língua a ser aprendida.

A perspectiva de letramento deste estudo apoia-se em Bortone (2012) para enfatizar a questão urgente e prioritária na educação, a fim de que os alunos percebam a função social da escrita e da leitura. Dessa forma, a função social da

escola, conforme essa teórica, deve ser a de “proporcionar um conjunto de práticas para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva” (p.193). Para isso, é indispensável que os aprendizes tenham acesso aos conhecimentos culturais e sociais de maneira crítica e, conseqüentemente, sejam cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, conforme assevera a autora supracitada. Por sua vez, para Rojo (2004), ser letrado na vida e na cidadania é muito mais que ler, tem a ver com a discussão dos textos para avaliar e replicar ideologias que constituem seus sentidos. Segundo a estudiosa, é colocar o texto para a vida e em relação a ela.

Assim sendo, é necessário que o docente promova além do letramento que envolve a escrita e a leitura, inserindo, ainda, os multiletramentos que se efetivam por meio de uma visão ampla de mundo e que têm a ver a com a pluralidade multicultural, que no ensino de uma LE é bastante recorrente. Para tanto, é fundamental, segundo Bortone (2014), que o professor utilize os diversos gêneros textuais (orais e escritos) para ampliar a forma como vê e se relaciona com esse mundo, mediante um processo de leitura, que para essa estudiosa ocorre de maneira sócio-interacionista, a qual é construída nas práticas discursiva e interacional. Para ela, a leitura é um processo complexo, em que o leitor lança mão de vários níveis de conhecimento, além do linguístico, para que haja a compreensão. Tal pressuposto foi constante nesta investigação, pois os aprendizes tiveram a oportunidade de interagir com os diversos textos propostos e, ainda, de perceber as diferenças culturais do país da L-alvo e a sua própria.

Esta investigação foi realizada em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Ressalta-se que os CILS são Centros Escolares de natureza específica, destinados a oferecer o ensino de línguas estrangeiras aos alunos da Rede Pública de Ensino. Cada curso de língua funciona de maneira semestral; os discentes têm a liberdade de optar por estudar em algum CIL mais próximo de sua casa; eles desenvolvem as habilidades de leitura, de comunicação, de escrita e de compreensão oral na L-alvo. Devido a esse trabalho pedagógico, eles adquirem a fluência na língua escolhida. Os alunos que ingressam no CIL no nível Juvenil a partir da 6ª série, estudam durante cinco anos a LE, o que corresponde a dez semestres; e os que entram no curso Específico a partir do 1º ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizam o curso em três

anos, que corresponde a seis semestres. Vale ressaltar que este último é mais denso por ter uma duração menor.

Esta investigação está composta de três capítulos. No primeiro, são apresentados os principais teóricos que alicerçam esse estudo, como os pensadores da Linguística Aplicada, que tratam sobre o ensino-aprendizagem de uma LE por meio de uma abordagem cultural com Almeida Filho (2002); a não separação da língua e da cultura com Tavares e Lameiras (2006); as investigadoras de multiletramentos Rojo (2012) e Bortone (2014); os estudiosos que tratam sobre os gêneros textuais Bortone (2012) e Marcuschi (2010); a questão da mediação pela leitura que foi uma prática constante neste estudo com as autoras Freitas (2012) e Martins & Moura (2012). Já no segundo capítulo, tem-se a questão metodológica da investigação, que teve como referência a pesquisa qualitativa ancorada em Erickson (1986), de cunho interpretativista de Davis (1995), na modalidade da pesquisa-Ação de Barbier (2007), em que pude ser a professora-pesquisadora, pois apliquei a pesquisa para os meus alunos no quarto semestre de estudo da língua espanhola; sendo que a investigação foi realizada em dez sessões, nas quais os participantes fizeram as suas reflexões no diário de itinerância e a pesquisadora no diário de bordo de acordo com Barbier (2007). A análise de dados se deu pela triangulação nas perspectivas de Freebody (2003) e Gibbs (2009). No terceiro e último capítulo, é realizada a análise de dados, ancorada nos investigadores que alicerçaram esse estudo e, por fim, nas considerações finais, teço as minhas ponderações dos resultados encontrados na pesquisa e sugiro futuros estudos para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, por meio de uma abordagem cultural e contextualizada da LE.

Os objetivos desta investigação são elementos essenciais para o seu construto, no que tange a práxis de letramentos no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE) e as interrelações culturais e geográficas que permeiam a língua de forma ampla. Assim, esse estudo tem como *objetivo geral investigar algumas questões inseridas no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de letramentos quanto à compreensão dos alunos, no que se refere às inter-relações culturais e geográficas dos países hispânicos, bem como a influência desses fatores no processo de ensino-aprendizagem. E os objetivos específicos são: Identificar na perspectiva de letramento como os aspectos inter-culturais, geográficos*

e ambientais podem contribuir e potencializar o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e verificar como os aspectos culturais e geográficos promovem uma interação e engajamento dos aprendizes para o ensino-aprendizagem do espanhol.

Este estudo justifica-se pelo fato dos aprendizes da língua espanhola terem um interesse em relação aos aspectos culturais dos povos que falam o espanhol. Assim, é de bom alvitre investigar como essas relações e as diferenças culturais interferem ou potencializam a aprendizagem da língua-alvo (L-alvo) na perspectiva intercultural, as quais podem promover um ensino-aprendizagem mais significativos, também quanto à tolerância e à compreensão dos fatores intrínsecos da língua espanhola.

Espera-se comprovar, por meio deste estudo, sob a perspectiva de letramento, que as inter-relações culturais e geográficas influenciam no processo de ensino-aprendizagem no que se refere à compreensão dos aprendizes dos aspectos culturais e geográficos da língua espanhola e das diferenças culturais em relação à L-alvo, também apontando sugestões para futuras investigações.

1 CAPÍTULO TEÓRICO

*Aprender uma língua é sempre, um pouco,
tornar-se um outro.*

(CHRISTINE REVUZ)

A epígrafe que abre este estudo nos convida a refletir que, ao se fazer uso de uma língua que não seja a materna, significa, conforme Tavares (2013, p. 268), entrar na perspectiva do outro, visto que esse outro é um ator social que usa a língua para cumprir determinados papéis e com propósitos comunicacionais bem definidos e dentro de seu contexto cultural.

1.1 Língua e cultura

Penso ser fundamental para esta investigação conceituar língua e cultura para uma maior compreensão desses pressupostos. Desta forma, quero iniciar pela primeira, pois é a partir dela que construímos nossa identidade social e individual; por meio da língua demonstramos como fazemos parte do mundo e nos confrontamos com o “outro” e com a diferença. Diante disso, faz-se um relevante questionamento

mas o que é língua para nós? Para nós ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social ao permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

(...) Ela é parte social da linguagem exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade. (...) a língua é um sistema de signos que exprimem ideias. (SUASSURE, 2002, p.17-27)

Essa proposição aponta que a língua está presente em toda manifestação de pensamento humano que se concretiza nas interações entre os interlocutores do discurso por meio da linguagem, a qual se configura de forma individualizada nas pessoas ao seguirem normas bem definidas; já que elas necessitam dos signos para produzir a própria vida e, também, são fundamentais para relacionarem os homens aos outros e à natureza, ou seja, a sua realidade social.

Por outro lado, ao considerar a língua como um sistema, adota-se uma posição estruturalista, já que ela é um conjunto organizado de signos, dotado de um sistema

fonológico, gramatical e lexical que se interligam. Porém, é essencial pontuar que este sistema possui somente uma parte do código que é usado na comunicação, já que existem outros aspectos linguísticos e não-verbais que fazem parte dos elementos dos códigos. Nesse sentido, Kramsh (1988, p. 3) concebe a língua como o principal meio pelo qual se conduz a vida social e, em um contexto de comunicação, ela está interligada à cultura em suas múltiplas e complexas formas. Para essa autora, existe uma simbiose entre língua e cultura sob três perspectivas:

- Na primeira, a língua expressa uma realidade sociocultural, por ser o meio pelo qual um determinado grupo expressa os fatos, ideias e eventos que fazem parte de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo partilhado; ao mesmo tempo em que reflete atitudes, crenças e visões de que o mundo pertence a outros grupos;

- Na segunda, a língua incorpora uma realidade social, ao possibilitar que os membros de uma comunidade social criem experiências por meio dela. Ao escolher a maneira como empregá-la, seja ao falar ao telefone, escrever um e-mail ou ler uma revista, as pessoas atribuem as suas experiências diárias a partir da língua. Os significados verbais e não-verbais (escrita, fala, tom e altura de voz, pronúncia, estilo conversacional, gestos e expressões faciais) criados pelos membros dos grupos só se tornam compreensíveis devido à língua.

- Na terceira, a língua é um conjunto de signos, possui um valor cultural, ou seja, [...] simboliza uma realidade cultural que funciona para os seus falantes como uma forma de identificação deles mesmos e dos outros; porquanto, a língua é considerada um símbolo que marca as suas identidades sociais.

Assim, de acordo com essa estudiosa, os significados produzidos e partilhados por meio da língua são codificados pela cultura, já que o significado como signo constitui-se no valor semântico e o significado sentido de ação que representa o valor pragmático da língua. E esse sistema simbólico originado na língua mostra quem é o indivíduo e como ele age, enquanto membro de uma comunidade, por meio dos discursos que ocorrem de diversas formas.

A partir da língua constrói-se a identidade social e individual; por meio dela demonstra-se como se inserir no mundo e se relacionar com ele e, ainda, como se confrontar com o “outro” e com a diferença. Dessa forma, a língua é parte intrínseca do ser humano, que influencia tanto o seu comportamento como a sua visão de

mundo. Por isso, ao adquirir uma nova língua, o indivíduo poderá ampliar a sua visão de mundo.

Já a cultura, conforme o linguista Brown (2000), tem uma definição que se revela bastante abrangente, pois a reconhece como “[...] um modo de vida, um contexto, no qual existimos, pensamos ou relacionamos com os outros, é a cola que liga as pessoas” (p. 176). Assim sendo, a cultura influencia os relacionamentos, o modo de vida, a maneira como se vê o mundo e, por fim, os pensamentos das pessoas.

Já o antropólogo Santos (1996 p. 24-25) concebe duas concepções primárias do termo. A primeira diz respeito a todos os aspectos de uma realidade social e está relacionada à forma de conceber e organizar a vida social ou os aspectos materiais. A segunda é mais específica por abranger o conhecimento, as ideias e as crenças de um determinado povo. Percebe-se, nessas visões, o inter-relacionamento, visto que não se pode falar em conhecimentos, ideias e crenças sem se pensar na sociedade em que se está se referindo.

Por sua vez, segundo Santos (1996), cada realidade cultural tem sua lógica interna e suas peculiaridades que as diferenciam, isto é, em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, sexo, origem social e regional; essas realidades são complexas, contudo, ao se tratar de cultura, há que se levar em conta a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidades de formas de existência étnica e classe social.

Por outro lado, Ribeiro (1981, p. 27) considera a cultura como uma herança social de uma comunidade, a qual é passada de geração a geração, incluindo modos de existência, de organização e de expressão. Assim sendo, a cultura, na perspectiva desse autor, é:

[...] a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para provimento da subsistência de normas das instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saberes, valores e crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação.

Como é possível perceber, a cultura tem um caráter dinâmico e, como tal, sofre constantes mudanças, as quais são determinadas não só por ações internas, resultantes da dinâmica do próprio sistema, como também por influências externas,

resultantes de um contato de um sistema cultural com o outro. Nessa concepção, a cultura tem um caráter bastante dinâmico, assim, há que se levar em conta o pressuposto plural da cultura e da sua dinamicidade nesse processo.

Visto que a língua permeia as relações sociais e por sua vez, a cultura molda de certa forma a forma do indivíduo pensar e agir no mundo. Por isso, o aprendiz ao estudar uma LE terá a oportunidade de ter contato com uma outra cultura, que lhe permitirá compreender a dinamicidade da cultura nos seus aspectos intrínsecos e que permeiam a língua de forma contundente.

Diante do exposto, o ensino da cultura torna-se um meio de promover não só a sensibilização e apreciação pelo outro, como também pela própria identidade, já que ela representa um meio de integração, de respeito à diversidade dos povos e à diferença. Nessa perspectiva, o ensino de uma LE contribui para ampliar a visão de mundo, também para conhecer outras visões de mundo e conhecer as próprias. Por conseguinte, esse processo contribui significativamente para a formação de um aluno global, no que tange a uma postura crítica e reflexiva, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A seguir, será abordada a questão do ensino e aprendizagem de uma LE na perspectiva cultural e a sua relevância na formação do aprendiz da língua espanhola que esta investigação abrange.

1.2 A cultura no processo de ensino-aprendizagem da LE

O ensino-aprendizagem de uma língua não deve estar restrito à questão linguística ou gramatical, como já vimos. Assim, aprender uma LE é muito mais que isso, é entrar no mundo do outro para entendê-lo na sua língua e subjetividade, também se refere a sua visão de mundo e a sua relação com ele. Nesse sentido, segundo Tavares (2013), tal processo é mediado pela linguagem. No entanto, para ele, “a palavra não dá conta de representar a nós e ao mesmo tempo o mundo” (p. 268). O que me leva a ponderar que, além da língua, a cultura pode funcionar como suporte para que o aluno adquira essa dimensão mais ampla, que é o seu contexto cultural.

De acordo com Tavares (2013), a linguagem engendra a cultura, sendo que ambas são inseparáveis; visto que a linguagem necessita estar inicialmente

encarnada em alguém que seja o seu portador, por meio de uma riqueza de palavras, com vistas a nomear o mundo e regular suas relações com ele e com os seus pares.

Por seu turno, Lameiras (2006) destaca a inserção indispensável de uma língua viva em um contexto cultural, em que se possa colocar em contato com a cultura da L-alvo. Para tanto, não “deve haver superioridade entre uma e outra; pois para essa autora, uma língua não existe apenas para veicular enunciados, mas para revelar universos, forças, enfim, diversidades, adversidades, maravilhas, a história em geral” (p. 31). Nessa perspectiva, a língua está permeada de conhecimentos não apenas linguísticos, mas de outras formas de vida e de relacionamentos sociais com o meio e com os indivíduos.

É indispensável que o ensino-aprendizagem de uma LE seja trabalhado pedagogicamente com os alunos, partindo do pressuposto que a língua é algo vivo e, como tal, está em constante mutação, da mesma forma os elementos que a subjazem, os quais proporcionam que a L-alvo esteja acompanhada de seus elementos constituintes como o ambiente, os costumes e, por fim, o povo que faz uso dessa língua nas interações comunicativas.

Faz-se primordial que o aprendiz de língua, mais especificamente do espanhol, tenha a oportunidade, durante o seu processo de ensino-aprendizagem, de desenvolver essa consciência. Para tanto, é essencial que o docente de LE lance mão de estratégias, a fim de que o aluno produza sentido na L-alvo, como acontece com a sua língua materna, como por exemplo, dispor de materiais que proporcionem que o discente assimile e tenha contato com a cultura do outro, como o uso de variados gêneros textuais a partir de músicas, receitas de pratos típicos, biografia, poesias etc.; para que se possa passar toda riqueza cultural da língua e que tal prática permita que ele vivencie os aspectos culturais de maneira dinâmica, contextualizada e significativa.

É primordial que o processo de ensino-aprendizagem da língua ultrapasse as barreiras estruturais de aquisição de regras gramaticais e que o aprendiz tenha acesso ao “tesouro simbólico” que a LE veicula, ou seja, essa riqueza representativa da língua seria os diferentes modos de dizer e significar, com a musicalidade e o ritmo da língua, com a relação ao corpo-linguagem que se dá na outra língua.

Na visão de Lameiras (2006), relacionar cultura e ensino de línguas é depreender sobre a relevância que essa junção exerce diante de uma “política de

ensino de línguas” focada em variadas culturas, o que pode suscitar no aprendiz uma abertura para o mundo do outro, paralelamente em que se vislumbra à reafirmação da sua própria identidade cultural; visto que nesse processo o aprendiz não somente percebe a cultura do outro, mas também reflete sobre a sua e compreende as diferenças para reafirmar a sua identidade cultural por meio da aprendizagem da LE.

No contexto do ensino e aprendizagem de uma LE, a cultura tem um papel preponderante, não somente para o enriquecimento cultural, quanto aos costumes e conhecimentos produzidos em um determinado país, porém como um elemento preponderante na formação integral do aprendiz. Nesse sentido, os documentos que se referem ao ensino de LE no Brasil, dentre alguns serão destacados neste estudo, os ensinamentos de LE nos Ensinos Fundamental e Médio, os quais foram discutidos e elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto 1998/2000, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCNs), os quais pontuam acerca da relevância dessa disciplina na formação global do aluno, como possibilidade de ter acesso à ciência e à tecnologia modernas e, ainda, à comunicação intercultural; vislumbrando, com isso, a formação de cidadãos; visto que tais documentos concebem a aprendizagem de uma LE como um instrumento fundamental para a compreensão de mundo, bem como a inclusão e a valorização pessoal.

No que se refere aos argumentos dos PCNs para justificar o ensino de LE, esses documentos ponderam que é por meio da aprendizagem de uma língua que há a possibilidade de ter acesso a outras visões de mundo para poder entender/compreender a própria visão. Dessa forma, o ensino de uma LE deve transcender os aspectos puramente linguísticos, literários ou pedagógicos, para ter a possibilidade de incluir, também, aspectos culturais, com vistas à formação integral do aluno, pois ele deve se sentir inserido no mundo e ter uma atitude proativa em relação a esse mundo globalizado.

O ensino de uma LE, na perspectiva intercultural, possibilita que o indivíduo apreenda as formas de ser e de agir de um povo na sua língua-alvo (L-alvo). Tal práxis contempla o que os documentos e os PCNs apregoam, ao se valer de uma abordagem intercultural; no entanto, é fundamental que o docente de LE tenha o conhecimento dessa abordagem, para que ele possa agir de maneira consciente em sala de aula, objetivando desenvolver a competência intercultural nos aprendizes. Nessa prática,

eles aprendem a distinguir entre observação e interpretação, pontos de vistas seus e dos outros, da sua cultura e da nova cultura, podendo se posicionar de forma mais coerente e, ainda, aceitar ou até mesmo demonstrar empatia em relação às pessoas de outras culturas.

Desta maneira, é fundamental que o ensino-aprendizagem da L-alvo não esteja restrito ao seu sistema linguístico e, tampouco, aos seus signos. Porquanto, não se deve separar a língua da cultura ou vice-versa, já que ambas são indissociáveis, visto que uma não pode existir sem a outra. Sobre isso, Brown (2000, p. 64) enfatiza que ao ensinar uma língua, inevitavelmente se estará ensinando um sistema complexo de costumes e valores culturais, formas de pensamentos, sentimentos e ações. Percebe-se, neste processo, uma assimilação tanto da língua quanto de sua cultura, e nesta perspectiva ele assevera que

cultura se torna altamente importante na aprendizagem de uma língua. Uma língua faz parte de uma cultura e uma cultura faz parte de uma língua; as duas estão intrinsecamente ligadas e com isso, não podemos separá-las, sem perder o significado ou da língua ou da cultura (BROWN, 2000, p. 177).

Depreende-se explicitamente nessa proposição a relevância de que o ensino e aprendizagem de uma LE se relacionam diretamente à língua aliada à cultura, para que, assim, ambas possam ocupar, concomitantemente, o mesmo lugar de importância na prática docente de língua. Esse mesmo pressuposto teórico observa-se em Almeida Filho (2002, p. 19), quando ele faz o seguinte questionamento: “Aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou apreendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absorver a língua-alvo?”, ou seja, deve-se focalizar no ensino da L-alvo o seu sistema linguístico inicialmente, e posteriormente a cultura ou o contrário, ou primeiramente, a cultura e a partir dela a língua? Sobre essa prerrogativa, o teórico contesta

[...] as duas posições sobre o lugar relativo do aspecto cultural na composição de uma competência comunicativa nos aprendizes são a mesma posição com sinais trocados. Num caso a língua é o mesmo foco real, a cultura é a franja. No outro a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 209-210).

Compreende-se que, quando o aprendiz está em uma interação comunicativa com os seus pares, a língua pode ser o foco primeiramente e logo em seguida a

cultura, e depois a cultura pode vir em primeiro plano e a língua pode ser o suporte para que o aprendiz possa interagir de forma adequada ao contexto; porém as duas são relevantes e indissociáveis, para que haja interação comunicativa de forma contextualizada e objetiva, a fim de que a comunicação se efetive de ambos os lados.

Tem-se, ainda, Almeida Filho, que salienta que “o lugar da cultura é o mesmo lugar da língua, quando essa se apresenta como uma ação propositada” (p. 210). Percebe-se, com isso, uma demonstração de compreender a língua como fenômeno inseparável da cultura, isto é, o docente de língua deve focar no ensino tanto a língua como a cultura, paralelamente em uma prática dialogada com fins comunicativos.

Da mesma forma, Ferreira & Mello (2013) entendem que o ensino de uma língua deve ir além do desenvolvimento da competência gramatical, isto é, deve existir um contexto sociocultural, o qual pressupõe o desenvolvimento de outras competências como a sociolinguística, discursiva e estratégica, para que “o aprendiz possa se comunicar propositadamente” (p. 77); as autoras em questão citam Hymes (1974) para enfatizar que as pessoas utilizam a língua em situações que não estão dissociadas do contexto sociocultural; por isso é imprescindível que saibam quando, como, onde, de que forma e com quem elas usam a língua, ou seja, ter a competência sociolinguística, para saber comunicar-se de forma adequada ao contexto que está inserido.

Porquanto, é fundamental que o aprendiz tenha o conhecimento da língua no uso em estilo formal e informal e, ainda, como acomodar o uso da língua às diferentes necessidades dos ouvintes. Sobre isso, Almeida Filho (2002, p. 210) pondera que

a ilustração ou curiosidade cultural acrescenta e não compõe a competência linguística-comunicativa desejada. Se temos que estar socialmente em português ou em outra língua como LE ou L2, então carecemos de compreender e saber agir, por exemplo, quando cumprimentar beijando o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos e onde é o beijo (no ar ou no rosto), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto. Se formos saudados numa despedida como “apareça lá em casa”, precisamos saber o que isso monta – se é mesmo um convite ou apenas um ritual fático para denotar prazer diante da expectativa de rever o interlocutor.

Fica explícito nessa proposição que o ensino de uma LE vai muito além de habilidades linguísticas, já que o ensino pode proporcionar ao aprendiz reflexões sobre a língua e, sobretudo, uma maior compreensão da sua língua materna, visto que é primordial que se trabalhem pedagogicamente as convenções sociais da L-alvo,

para que o aluno, além de aprendê-las, contraste-as com a sua própria cultura, e isso equivale afirmar que as relações sociais do povo dessa língua se referem diretamente à compreensão intercultural dos seus falantes nativos.

Partindo de semelhante pressuposto, Tavares (2013) concebe que a língua e a cultura são inseparáveis, já que uma serve de ponte para que a outra se efetive na comunicação. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve contemplar esse aspecto de uma maneira mais contundente, tendo como base uma abordagem comunicativa, no que se refere ao uso de L-alvo na interação, em que os aprendizes tenham consciência de que os aspectos culturais norteiam a comunicação quando eles estão interagindo com os outros falantes da língua, ou mesmo quando usam a língua para interagir com os seus pares, já que eles devem saber o que falar e quando falar, de maneira propositada e adequada ao contexto que se apresenta.

Dessa forma, a língua e a cultura estão na mesma escala de relevância no ensino-aprendizagem de uma L-alvo e, desse modo, o aprendiz deve possuir os conhecimentos socioculturais necessários da LE, ou seja, saber que determinadas ações e comportamentos são utilizados em contextos específicos para que, assim, possa interagir na L-alvo de maneira propositada, como bem enfatiza Almeida Filho. Nesse sentido, segundo os PCNs (2000, p. 30), o ensino dos aspectos culturais promove que

ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e a ampliar a capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo condições de estabelecer vínculos, semelhanças, contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Sabe-se que os aspectos culturais propiciam no aprendiz de LE uma maior compreensão da L-alvo, no sentido dele poder conhecer a cultura dessa língua e, ainda, expandir o conhecimento da sua própria cultura. Paralelamente a esse processo, ele entende o outro de forma mais plena e, inclusive, estabelece vínculos por meio desse conhecimento cultural que ele adquire nessa relação intercultural.

Diante do exposto, é indispensável que o aluno tenha acesso aos conhecimentos culturais, visto que tais saberes permitem desenvolver e ampliar uma visão de mundo dos aprendizes e também contextualizam o processo de ensino e de aprendizagem, os quais se tornam mais efetivos e que fazem sentido para ele.

1.3 O local na perspectiva da geografia cultural

Primeiramente, serão apresentados alguns aspectos históricos de suma relevância sobre a geografia cultural, visto que essa área de conhecimento ainda é pouco conhecida dos docentes de outros campos de saber. Esta área de conhecimento destaca os aspectos culturais na análise de determinadas realidades geográficas, ela tem como finalidade melhorar a compreensão de uma dada comunidade ou país, haja vista que tais aspectos possuem um forte caráter cultural na composição de um país.

Conforme Corrêa e Rosendahl (2014), a “geografia cultural é um significativo subcampo da geografia, que a partir da Europa difundiu-se e já conta um século de existência” (p.09), sendo ainda, incipiente e sem a devida importância no Brasil, contudo, nos Estados Unidos e na Europa desfruta de um grande destaque.

Ainda segundo Corrêa e Rosendahl (2014), a não incorporação da geografia cultural no Brasil se deve ao fato de que, entre os geógrafos brasileiros, há uma forte tradição empirista, a qual está enraizada em uma suposta leitura objetiva da realidade no ano de 1970, de base crítica, calcada em um materialismo histórico mal assimilado. Consequentemente, a cultura foi negligenciada, ou mesmo compreendida de acordo com um senso comum, a qual passou a ser vista como sendo dotada de poder explicativo.

De acordo com Corrêa e Rosendahl (2014), a dimensão cultural da sociedade se fazia presente na geografia europeia do final do século XIX e nas duas décadas do século XX. A paisagem cultural focava o interesse pela cultura, por ela ser concebida como o resultado da ação humana com o fim de alterar a paisagem natural; nesse sentido, de acordo com os teóricos, “toda ação humana altera a paisagem natural” (p.10).

Na perspectiva desses estudiosos, a cultura pode ser entendida como uma ação humana que altera o espaço geográfico e a partir dele produz a cultura. Dessa forma, todos os espaços, sejam eles monumentos históricos ou modernos, foram frutos da ação humana, sendo que tal processo é denominado cultura.

Conforme Corrêa e Rosendahl (2014), nos Estados Unidos que a geografia cultural ganhou identidade plena, por meio da obra de Carl Sauer e dos seus discípulos, a qual esteve calcada no historicismo, que valorizava muito o passado em

detrimento do presente, bem com a sua contingência e compreensão. Por sua vez, a escola de Berkeley privilegiou cinco estudos implícitos da geografia cultural: 1- cultura; 2- paisagem cultural; 3- área cultural; 4- história cultural; e 5- ecologia cultural, sendo que todos esses estudos visavam uma dimensão cultural.

De acordo com Corrêa (2014), a geografia cultural não se detém apenas em estudar os aspectos geográficos relativos ao ambiente e aos monumentos construídos, ela procura analisar os aspectos subjacentes que participam ativamente na construção cultural de um país, como a população, seus hábitos e costumes, a economia, a política, o comércio, a indústria, as áreas disputadas em seu território que podem ser de seu interesse. De igual modo, este estudo procurou trabalhar pedagogicamente com os alunos os aspectos da geografia da Argentina com vistas que os participantes desta pesquisa pudessem ter um conhecimento mais detalhado do povo argentino por meio de suas produções artísticas, seus pratos típicos, a dança de tango, a música e, por fim, os monumentos mais marcantes do país, sendo que tais conhecimentos são demonstrações da herança cultural do povo argentino.

Nesta investigação, procurou-se trabalhar com os participantes os pontos turísticos da Argentina, enfatizando os aspectos culturais para que eles tivessem a oportunidade de apreender esses lugares como frutos de convenções culturais do povo argentino e como parte intrínseca do processo de construção da identidade desse povo.

Ainda, Corrêa (2014) enfatiza que para entendermos os aspectos da geografia deve-se partir de que todas as realidades são “apreendidas por meio de palavras imagens” (p. 163). Assim, para ele, as relações entre os seres humanos e a natureza, ou as relações que os seres humanos tecem entre si, nunca são diretas, visto que elas se apoiam em uma mediação cultural. Porquanto, de acordo com ele:

A cultura aparece como um conjunto de gestos, práticas, comportamentos, técnicas, know-how, conhecimentos, regras, normas e valores herdados dos pais e da vizinhança, e adaptados através da experiência a realidades sempre mutáveis. A cultura é herança e experiência. Ela é também a projeção em direção ao futuro. (IBIDEM)

Assim sendo, a cultura é o meio pelo qual as pessoas transformam o fenômeno cotidiano do mundo material num mundo de símbolos significativos, os quais dão sentido e atrelam valores. Portanto, tudo o que é construído e modificado pelo homem

está permeado por elementos culturais, os quais podem ser as construções, os espaços que foram transformados por ele, o que resulta em uma herança cultural.

Neste estudo, procurou-se proporcionar aos participantes que tivessem acesso a todas as informações relativas à constituição da Argentina, para que assim, eles pudessem obter todo conhecimento necessário para entender e compreender as questões culturais e geográficas que permeiam esse país e que, ainda, pudessem realizar suas deduções de forma autônoma em relação à cultura, no que tange às diferenças culturais da Argentina e do Brasil.

Ressalta-se que o professor de LE, ao trabalhar pedagogicamente os aspectos culturais, deve também incluir os conhecimentos geográficos relativos aos países que falam a língua espanhola. Irremediavelmente, estará utilizando conhecimentos relativos da geografia para enfatizar que os espaços e suas construções também estão permeados pela cultura, visto que esses espaços abrangem, além da forma de ser de um povo, seus costumes, suas tradições; além dos monumentos, das paisagens e dos ambientes de modo geral, pois as construções estão compostas de aspectos culturais e, concomitantemente, são consideradas como elementos significativos de um país como marca determinante de um povo.

Para que os participantes obtivessem as informações necessárias sobre a Argentina, foi trabalhada pedagogicamente com eles a perspectiva da pedagogia de multiletramentos por meio dos gêneros textuais, visando que eles apreendessem e interagissem com os textos, para que fosse possível trabalhar as questões interrelações culturais da Argentina, as quais serão detalhadas a seguir.

1.4 Multiletramentos como prática pedagógica na sala de aula de LE

Em tempos hodiernos, os alunos têm contato com vários tipos de textos escritos e falados, daí percebe-se a necessidade de se trabalhar pedagogicamente essa realidade, de forma que eles se sintam mais instigados e interessados com as diversas modalidades de textos escritos e orais, principalmente com o uso das tecnologias, já que os discentes estão o tempo todo enviando e lendo mensagens, seja nas redes sociais ou em grupos como WhatsApp.

Diante desse panorama, é essencial que a prática da leitura e da escrita seja trabalhada pedagogicamente na forma de multiletramentos, como propõe Rojo (2013), que afirma:

Como professora de língua espanhola percebo que a pedagogia de multiletramentos contempla essa questão de utilizar os diversos tipos de textos nas suas multimodalidades e nos seus vários gêneros as práticas de letramento contemporâneos envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores e pelos leitores a essa criação de significado. (IBIDEM, p. 14).

Assim, aproveitando as imagens, as mídias sociais para que o aprendiz da língua espanhola amplie a sua visão de mundo de maneira crítica, reflexiva e dinâmica, partindo sempre de sua própria cultura e, conseqüentemente, passando pela cultura do outro, a fim de que nesse processo ele crie significados, no que tange ao ELE e às diferenças culturais preponderantes do país que fala o espanhol como língua oficial.

De acordo com Rojo (2013), na contemporaneidade, uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura em três dimensões, como a diversidade produtiva (âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) (Kalantzis e Cope, 2006 apud Rojo, 2013, p. 14).

Acredita-se que o fazer pedagógico como professora do ELE deve estar alicerçado na pedagogia de multiletramentos, visando, com isso, que o aprendiz de LE tenha essa dimensão multicultural contemplada nos vários gêneros textuais utilizados em sala de aula, com imagens e propostas didáticas, para que ele se envolva e se identifique com as várias identidades que permeiam a língua espanhola e, por fim, engendre um espírito de pertencimento do seu país, para que nesse processo possa ser forjada a sua identidade cultural. Para tanto, é necessário que o processo de leitura desses gêneros textuais seja realizado de maneira interacional em que um colabora com o outro. Nessa perspectiva, será mostrado a seguir como se dá a mediação pela leitura.

1.5 Mediação pela leitura

Todo o processo de ensino e aprendizagem de sala de aula exige a prática de leitura e, como já se sabe, ela representa um problema e ao mesmo tempo uma grande parte da solução no sistema de ensino brasileiro, pois os alunos necessitam desenvolver a prática de leitura no seu cotidiano escolar e social, por isso, é necessário um trabalho pedagógico de mediação de leitura. E conforme Freitas (2012), mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo.

De acordo com a autora supracitada, essa perspectiva “pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente” (p.68). Para tanto, é necessário que o leitor saiba que

é indispensável que o leitor tenha acesso a realizar previsões, formular e responder questões a respeito das ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que se lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se das pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos, são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação se torne um leitor proficiente (FREITAS, 2012, p. 69).

O professor de LE deve utilizar em suas aulas uma gama de textos, os quais devem ser de interesse dos aprendizes, a fim de que eles possam interagir com os textos para obter informações necessárias para sua completa compreensão. O processo da leitura, na perspectiva de Freitas (2012), se dá com a mediação pela leitura, que ocorre na interação e na dinâmica da interação, pois conforme a estudiosa, o mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades determinadas da atividade.

O apoio a que se refere a teórica tem como fonte de inspiração o termo metafórico scaffolding, o qual foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner, em que ele se refere a um suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa atingir suas potencialidades. Desse modo, o par mais competente fornece o suporte, e o novato faz sua parte, amparado pelo mediador; com o desenvolvimento do aprendiz, o apoio

do outro vai sendo gradualmente retirado e o iniciante, por etapas, passa a executar o trabalho por sua conta.

Neste sentido, Freitas (2012), ao citar Vygotsky, pondera que as interações entre os indivíduos com o mundo e com o objeto de conhecimento desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, sendo que o conhecimento se dá em um processo de transferência do social para o individual. Portanto, as interações e os processos psicológicos constituem uma via para a ação; pois, de acordo com a teoria vygotskyana, o discurso desempenha papel central na construção do conhecimento, já que ele tem a linguagem como mediadora desse processo. Complementando, para essa teoria, a gênese do desenvolvimento humano é o resultado do processo conversacional dialógico, visto que o homem não se limita a ser um organismo, pelo contrário, é a expressão da cultura humana.

Ainda, segundo esse pressuposto teórico, os processos psicológicos humanos superiores nascem da atividade colaborativa, a qual é mediada pela interação verbal. Dessa maneira, o indivíduo aprende e desenvolve conceitos por meio da internalização transferida do âmbito social para o individual em um espaço colaborativo, nomeado por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que segundo ele

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

É justamente na ZDP que a aprendizagem deve ocorrer, já que a distância na ZDP é o caminho pelo qual o conhecimento terá que percorrer a partir da intervenção sociocultural para se deslocar da zona de desenvolvimento real de etapas já alcançadas, ou mesmo, a capacidade para realizar uma atividade de forma independente. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial é a capacidade de realizar uma dada tarefa com ajuda de um adulto ou um colega mais capaz.

Neste processo, percebe-se indispensável o papel da mediação, a qual se concretiza por meio da linguagem na interação dos indivíduos de forma mútua, para atingir nesse processo a aprendizagem.

Segundo Moura & Martins (2012), o trabalho pedagógico com a leitura objetiva possibilitar ao aprendiz o contato com variados contextos de uso da linguagem, orais

ou escritos, para aprender a adequá-la às diferentes situações vivenciadas no dia a dia. No contexto de interação entre o docente, o aluno e o texto, o papel do docente é o de mediador para colaborar com os seus interlocutores na construção de sujeitos, a fim de questionar, sugerir, provocar reações, exigir explicações sobre as informações ausentes do texto, refutar, polemizar, concordar e negociar sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

Desta maneira, o processo de compreensão textual requer que os leitores estabeleçam uma interação entre o texto e entre si, a fim de que possam, juntos, desenvolver sentidos e compreender o texto de forma plena e colaborativa.

Para as investigadoras em questão, no que se refere à zona de desenvolvimento potencial (diz respeito à lacuna em que aprendizagem não ocorreu ainda), o aprendiz necessita da ajuda de alguém mais experiente, que atue em sua zona de desenvolvimento proximal (que se refere ao que ele não pode fazer por si) e que só o fará com o auxílio de outra pessoa. Nesta perspectiva, no contexto da leitura, a mediação requer do docente uma maior interação com o aluno e com o texto, para que o aprendiz possa transpor as suas dificuldades iniciais e venha a desenvolver, juntamente com os seus pares, a aprendizagem colaborativa.

A mediação de leitura foi algo recorrente nesta pesquisa, visto que os participantes, nas sessões desenvolvidas pela professora-pesquisadora, tiveram a oportunidade de contar com o apoio tanto da professora como dos colegas para a compreensão dos diversos textos utilizados sobre a Argentina, o que nesse processo se evidenciou muito a colaboração mútua de todos os envolvidos.

A seguir, será tratada a temática dos gêneros textuais, os quais foram utilizados nesta pesquisa de maneira bastante recorrente durante o desenvolvimento das sessões.

1.6 Gêneros textuais

Nesta pesquisa, foram utilizados diversos gêneros textuais visando, com isso, que os participantes pudessem ter uma prática de leitura e que, também, adquirissem uma maior compreensão quanto à Argentina. Por isso, foram utilizados diversos textos com a finalidade de despertar o interesse dos aprendizes para discutir os diversos aspectos culturais que fazem parte desse país.

De acordo com Bortone (2014), é imprescindível que o professor torne a leitura em algo significativo, a fim de que o aluno se torne letrado. Desse modo, é primordial que o docente tenha consciência do valor e da função social da leitura, pois é por meio dela que o indivíduo tem acesso à informação e partilha dos bens culturais, tendo a capacidade de se posicionar criticamente e, por fim, exercer a sua cidadania.

Para ela, é primordial que se trabalhe na perspectiva de gêneros, para que o professor leve o seu leitor a entender para que serve um determinado texto. Nessa visão, a teórica assevera que

a leitura dos inúmeros gêneros textuais (orais e escritos) determina em grande medida a forma como pensamos e agimos no e sobre o mundo; compreendemos ainda, que a leitura só pode ser construída em uma perspectiva interacional, vista, portanto, de forma contextual, no interior de práticas socioculturais. A leitura nessa perspectiva é uma atividade que considera as experiências e conhecimentos do leitor (BORTONE, p. 04, 2014).

Nessa proposição, ao trabalhar o ELE em uma abordagem cultural dos países que falam a L-alvo e, ainda, na pedagogia de multiletramentos, requer que o docente da língua espanhola utilize os diversos gêneros textuais para que, assim, os aprendizes percebam as nuances culturais da língua e sejam levados a interagir com os seus pares, partindo sempre de sua própria realidade cultural, para que eles possam identificar as diferenças culturais entre o seu país e o do falante do espanhol ao ter acesso aos vários gêneros textuais, como apregoa Bortone.

Assim, o ensino-aprendizagem da língua espanhola se faz mais significativo para o aluno e, inclusive, ele compreende de forma mais reflexiva a própria realidade cultural ao estudar um outro país de língua espanhola, no que se refere à aquisição do respeito e tolerância às diferenças culturais.

Desse modo, é primordial que se trabalhe em sala de aula com os diversos textos. Sobre essa necessidade, Bortone afirma que

para haver uma adequada compreensão do texto, muitas vezes temos que partilhar com o autor informações que são culturalmente e socialmente determinadas. Estas informações que nem sempre são explicitadas, são compreendidas pelo nosso conhecimento de mundo (IBDEM, p. 11, 2014).

É por meio dos diversos textos que os aprendizes podem interagir, podem concordar ou discordar, partindo de seu conhecimento prévio de mundo, com vistas a

consolidar os seus conhecimentos e, inclusive, ampliá-los nessa interação. Complementando, é “na leitura que a dimensão contextual evidencia as práticas sociais, culturais e históricas” (IBIDEM).

A investigadora em questão ainda acrescenta que, para compreender o texto, é necessário perceber o contexto que determinado gênero veicula, como exemplo uma poesia, uma receita de um prato típico ou uma biografia de um personagem famoso.

Bortone (2012) também prepondera que o ensino baseado no respeito aos outros e aos seus valores tem aprendizagem alicerçada nos multiletramentos. E ao citar Rojo (2009), enfatiza que essa práxis insere os alunos nas diversas práticas sociais que usam a leitura e a escrita de forma ética e democrática, sendo esses os pressupostos dos multiletramentos.

Por isso, é indiscutível que “os gêneros textuais representam o contato do sujeito com as práticas sociais” (BORTONE, 2012, p. 198), compreendendo-se, com isso, que o uso do diversos gêneros textuais faz com que o aluno perceba o outro de maneira mais contextualizada, crítica e reflexiva quanto às diferenças culturais, pois é por meio desse processo que o aprendiz de ELE terá embasamento para poder refletir e ponderar, de maneira alicerçada, nos diversos campos de conhecimentos que são permeados pela cultura.

Por seu turno, Marcuschi (2010) assevera que os “gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social” (p. 19), uma vez que os gêneros textuais são permeados de valores, costumes e formas de viver de um determinado povo.

Nesse sentido, ao se trabalhar pedagogicamente por meio dos multiletramentos a questão do ELE, os aprendizes podem confrontar a sua própria cultura na medida em que eles interagem com os textos; já que é por meio dessa prática que eles adquirem a capacidade para compreender as questões culturais da língua espanhola com mais clareza e de maneira reflexiva e crítica.

Para esse teórico, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar atividades comunicativas do dia a dia” (IBIDEM). E ainda de acordo com Marcuschi (2010), os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação incontornáveis em qualquer situação comunicativa; visto que os gêneros textuais são frutos das necessidades e atividades socioculturais, além das inovações tecnológicas.

Segundo ele, são exemplos de gêneros textuais: cartas, receitas, e-mails, bilhete, uma conversa, poema, dissertação etc., e o uso dos gêneros textuais situa-se na necessidade de uma comunicação efetiva entre os interlocutores do discurso. Assim, os gêneros cumprem o papel de funcionarem como práticas discursivas visando, com isso, que a comunicação se efetive, sendo que é por meio dos gêneros que existe a compreensão do universo cultural do outro.

Ainda conforme Marcuschi (2013), os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, já que eles se caracterizam como eventos textuais altamente flexíveis, dinâmicos e plásticos. Também eles originam-se conjuntamente segundo as necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é visivelmente perceptível ao considerar a quantidade de gêneros textuais existentes nos dias atuais em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Assim sendo, os gêneros textuais caracterizam-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas.

Neste estudo, foram utilizados com os alunos, durante as sessões propostas, variados gêneros textuais sobre a Argentina, como: receitas de pratos típicos do país, a música de Carlos Gardel “Mi Buenos Aires Querido”, poesia, biografia e outros textos informativos para que os participantes tivessem a oportunidade de ampliar a sua visão sobre esse país de forma crítica e reflexiva, a fim de que eles pudessem identificar os aspectos culturais presentes nos textos.

2 CAPÍTULO METODOLÓGICO

A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação.

(THIOLLENT)

Veremos a partir deste capítulo como a pesquisa está delineada, no que se refere a sua modalidade e ao seu caráter metodológico.

2.1 Modalidades de pesquisa

A investigação na área de educação pode lançar mão de duas modalidades antagônicas de pesquisa, como a quantitativa e a qualitativa. Na primeira, há o uso de métodos quantitativos, como a utilização de amostragem, correlações, inferências e análise fatorial, tendo como pilar lógico o positivismo; ela é, portanto, objetiva, já que se mantém longe do corpus, tendo uma característica essencialmente estatística.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa dá ênfase à natureza da realidade construída socialmente, em que o pesquisador tem uma aproximação relacional com o objeto de estudo e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo está intimamente relacionado com o fenômeno, com a indução, com a descrição, com o holístico, porquanto ele assume a realidade na sua dinamicidade.

A investigação pode ser conduzida por uma das duas modalidades antagônicas de pesquisa ou ambas, paralelamente, sendo indispensável que o investigador adote como comportamento o reconhecimento de uma estreita relação entre as técnicas utilizadas no estudo e a sua fundamentação metodológica.

A procura de coerência é uma grande tendência na literatura metodológica atual, porém, a dificuldade de estabelecer uma relação simétrica objetiva entre as posições epistemológicas e as técnicas correspondentes com as coletas de dados contribui de maneira significativa para aumentar a confusão entre os planos filosófico e técnico.

Conforme Erickson (1986, p. 77), a pesquisa qualitativa é, também, nomeada de forma alternativa, como pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, pesquisa interacionista, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista ou pesquisa interpretativista. Ele assevera que tais abordagens são ligeiramente

diferenciadas. No entanto, há entre elas fortes semelhanças no que diz respeito ao fenômeno social a ser o objeto de estudo.

Esta pesquisa se alicerça no modelo qualitativo-interpretativista, sendo, portanto, de natureza holística e naturalista. Dessa forma, salienta-se que esses princípios são fundamentais para compreender e entender os fenômenos relevantes dessa pesquisa. Segundo Davis (1995), a investigação qualitativa e interpretativa “focaliza a construção ou a co-construção de significados” (p. 433), e esses objetos estão inseridos no ambiente social particular, como por exemplo, na sala de aula.

Assim, o objetivo principal da pesquisa qualitativa está em observar o fenômeno dando-lhe sentido. Por isso que a observação, a descrição, a compreensão e o sentido são fatores essenciais que caracterizam esse tipo de pesquisa. Para tanto, nessa práxis investigativa não há hipóteses pré-concebidas, pelo contrário, elas são posteriormente construídas, mediante uma observação detalhada. Consequentemente, a pessoa que observa e interpreta é, ao mesmo, tempo influenciada pelo fenômeno observado.

Na atualidade, a pesquisa qualitativa é uma área transdisciplinar e conta com multimétodos de investigação (CHIZZOTI, 2006). Algumas metodologias investigativas incluem a entrevista, narrativas, a observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, dentre outros. É importante ressaltar que para esta pesquisa foram usados os seguintes instrumentos investigativos para a análise de dados: o questionário inicial aplicado aos alunos e o diário de itinerância e de bordo dos participantes (professora-pesquisadora e alunos).

A pesquisa qualitativa é permeada por três princípios orientadores fundamentais: o êmico, o holístico e o ético. O princípio êmico direciona para um distanciamento das percepções do investigador e se detém no dia a dia da sala de aula, objetivando compreender o princípio subjacente. Por sua vez, o princípio holístico fundamenta-se na significação das partes como um todo, em que considera a relevância dos fenômenos para a análise de dados (ERIKSON, 1986); já o princípio ético, conforme Celani (2005), configura-se na ótica do pesquisador por meio da construção de sentidos, no instante de descrever e interpretar os dados relacionados à vida social.

Esta investigação fundamenta-se no modelo quantitativo e qualitativo-interpretativista de natureza holística e naturalista, sendo tais princípios fundamentais

para compreender os fenômenos dessa pesquisa sobre os aspectos culturais e geográficos dos países que falam o espanhol e se estes aspectos influenciam no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola na perspectiva de letramento para que faça sentido para os aprendizes.

2.2 Triangulação de dados

No que diz respeito aos dados, eles serão analisados por meio da triangulação, visto que esse método propicia que se leve em conta os diversos ângulos para enfocar os fenômenos observados. A triangulação consiste na utilização de multimétodos, convergindo informações (FREEBODY, 2003, p. 77), e também é uma tentativa de compreender a realidade e as suas representações (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 19).

Neste estudo será utilizada a triangulação, visto que vários teóricos a consideram como uma maneira de validação da pesquisa qualitativa, já que expõe ao mesmo tempo realidades múltiplas refratadas (IBIDEM). Além disso, a triangulação é capaz de representar diversos pontos de vista da mesma história e situação, permitindo ao leitor explorar visões paralelas do mesmo fenômeno para “emergir e fundir-se em novas realidades a serem compreendidas” (IBIDEM).

A triangulação, de acordo com Gibbs (2009, p. 120), é considerada uma técnica de análise de dados usada nas Ciências Sociais para tratar da precisão ou da validade da pesquisa. Essa metodologia consiste na aplicação de uma forma geométrica para atingir uma interpretação do problema, a fim de contemplar as diversas perspectivas envolvidas.

Desta forma, constrói-se um triângulo imaginário no qual se observam os ângulos que se delineiam entre a linha da base e o objeto distante, em que as distinções são postas nas extremidades do triângulo com o objetivo de localizar o ponto de convergência entre eles. Para esse autor, as perspectivas podem ser fundamentadas em formas diferentes, tais como: (a) amostras de dados; b) investigadores; c) metodologias e teorias de pesquisa. Nessa investigação, a triangulação foi executada mediante distintos instrumentos de pesquisa, isto é, na opção de amostras de dados.

No que se refere à metodologia adotada para analisar as indagações desta investigação, optou-se pela Pesquisa-Ação, por compreender que ela é a mais apropriada para perscrutar e analisar os fenômenos que vêm a lume.

2.3 Pesquisa-Ação (P-A)

A pesquisa-Ação (P-A) é uma metodologia de investigação que envolve ação por parte do pesquisador, na qual ele está empenhado para solucionar um problema por meio de uma determinada ação. A P-A é um tipo de pesquisa qualitativa que tem uma perspectiva interpretativista e de compreensão naturalista, já que está relacionada com a experiência humana.

Essa modalidade de pesquisa tem um caráter intervencionista, pois propõe soluções para uma dada questão do ambiente social. Nesta pesquisa, o ambiente social é a sala de aula de língua espanhola como língua estrangeira (ELE) e, nesse caso, são os aspectos culturais e geográficos que podem influenciar os aprendizes para compreensão da cultura dos países que falam o espanhol como língua oficial, além dos fatores geográficos que dizem respeito à demografia, à formação populacional e a outros aspectos intrínsecos a esse quesito.

Para uma melhor compreensão deste estudo, será explicitado o conceito de P-A, segundo Thiollent

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução *de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes* representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Percebe-se, desse modo, que a P-A envolve tanto o pesquisador e os pesquisados, visto que nesse processo todos agem de maneira cooperativa. Ainda é primordial salientar que a P-A funciona em forma de espiral, ou seja, o problema é identificado pelo investigador, em seguida ele busca embasamento teórico para, posteriormente, por em prática as bases teóricas, a fim de buscar uma solução adequada. Esse processo ocorre sempre mediante um desdobramento da teoria à prática e, inclusive, de forma reflexiva por parte de todos os envolvidos durante a dinâmica investigativa; pois, de acordo com Barbier (2007), não há pesquisa-ação

sem participação coletiva. Tal pressuposto é essencial para esta investigação, almejando que todos participem de forma igualitária, ativa e interativa no desenvolvimento da investigação.

Portanto, nessa metodologia de pesquisa, todos os agentes influenciam e são influenciados por todos os participantes do processo, tornando-se, por isso, íntimos colaboradores, mesmo que em um pequeno período de tempo, como é o caso desse estudo.

Ainda é de bom alvitre salientar que a P-A não existe somente para resolver problemas do ambiente social, mas em relação ao aspecto objetivo e subjacente ao trabalho educacional, que nesse caso é questão dos aspectos culturais e geográficos que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem do ELE na perspectiva letramento.

Ressalta-se, também, que a P-A tem um propósito de produzir uma reflexão que objetiva à solução coletiva de um dado problema de ordem social. Nesse sentido, a P-A, conforme Barbier (2007), tem uma característica principal de implicação, ou seja, todos os envolvidos durante o processo se comprometem, de certa maneira, com a questão problematizadora, pois

a pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele *também* implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende então que as ciências humanas são essencialmente ciências de interação entre o sujeito e o objeto de pesquisa (BARBIER, 2007, p. 14).

A P-A, além de seu caráter de implicação do pesquisador, também tem uma interação ativa entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Ela ainda é um fazer coletivo, em que o “pesquisador é um ser crítico e mediador, que está presente com todo o seu ser emocional” (BARBIER, 2007, p. 69).

Nesta perspectiva, o pesquisador conduzirá todo o processo e levará os participantes a se envolverem com as atividades propostas, de forma ativa e reflexiva. Sobre isso, de acordo com Barbier, “cada fase da pesquisa busca a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas” (p. 144). Assim, em cada nova fase sempre haverá uma ação e uma reflexão acerca de todo o processo. Nessa perspectiva, El Adaloussi (2004) assevera que a pesquisa-ação tem a função de “diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe

sentido, avaliando-a, incitando-a a desencadear novas ações” (p. 86) e por meio dessa dinâmica, “os interessados tornam-se atores: participando do desenvolvimento da ação, contribuem para novos saberes” (p. 89).

Diante do exposto, a P-A tornará a pesquisa em questão mais dinâmica e conduzirá os participantes para uma ação em prol de uma consciência maior sobre alguns aspectos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem do ELE, no que se refere à influência dos fatores culturais e geográficos na perspectiva da pedagogia de letramento por meio dos gêneros textuais, a fim de identificar se tais fatores propiciam um ensino-aprendizagem da língua espanhola mais significativo e contextualizado para os alunos.

2.4 Dos participantes

Os participantes da pesquisa são alunos de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), os quais estão no quarto semestre de ensino da língua espanhola, cuja nomenclatura é Básico Quatro (B4). Ainda é necessário salientar que todos são oriundos da Rede Pública de Ensino pela SEDF. Os discentes estão no primeiro ano do Ensino Médio, a maioria está na faixa etária entre 15 e 17 anos e eles relataram que gostam de estudar a língua espanhola e querem interagir com nativos que falam esta língua, além de pretenderem viajar para conhecer ainda mais os países falantes do Espanhol em seus aspectos geográficos e culturais.

2.5 Dos instrumentos

Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados desta investigação são os dois questionários aplicados, um no início das sessões, tendo como objetivos que os participantes expressassem as suas ponderações acerca do tema proposto, e outro ao término, a fim de saber o que eles apreenderam da aplicação da pesquisa. Também se utilizou para o levantamento de dados a questão do diário de bordo, conforme René Barbier (2007), no qual os participantes faziam as suas ponderações escritas após a realização de cada sessão e, ainda, o diário de itinerância, por parte da professora-pesquisadora, no qual eram realizadas as ponderações sobre o que era

percebido com relação à proposta do trabalho e o comportamento dos aprendizes nesse processo.

Para preservar a identidade dos alunos, não foram utilizados seus nomes verdadeiros, recorrendo-se, assim, a pseudônimos. Inicialmente, a pesquisa contava com 16 participantes e, posteriormente, teve a desistência de uma aluna.

2.6 Das sessões

Foram realizadas dez sessões com os alunos, nas quais foram trabalhados pedagogicamente com eles, na perspectiva de letramento, os diversos gêneros textuais para enfatizar os aspectos culturais e geográficos da Argentina. Em cada sessão, eles descreviam no “Diário de Bordo” suas impressões de cada sessão, conforme assevera Barbier (2008), de forma reflexiva. Também como pesquisadora-professora, fiz as ponderações no “Diário de Itinerância”, destacando aspectos que percebia como relevantes para a análise.

Desta forma, segue abaixo o resumo das sessões ministradas por mim, professora-pesquisadora desta investigação.

Primeira sessão – Dia 04/05

Nesta sessão, houve a aplicação do primeiro questionário, o qual teve como objetivo averiguar o que os alunos pensavam sobre o tema. Posteriormente, foi utilizado um texto informativo sobre a geografia da Argentina para trabalhar pedagogicamente algumas informações relevantes, como a localização na América Latina, além de aspectos gerais quanto à formação da população, economia, religião, política, gastronomia, educação e aspectos culturais. Ao final da seção, os alunos descreveram suas impressões no diário de bordo.

Perguntas orientadoras para a leitura do texto:

- O que você sabe sobre a Argentina?
- Para você, qual a importância da Argentina para o Brasil?
- Quais dados geográficos importantes você pode destacar deste país?
- Quais aspectos culturais da Argentina você conhece?
- Quais os símbolos nacionais da Argentina?

Site: <http://www.argentinaturistica.com/datosargen.htm>¹

Segunda sessão – Dia 06/05

Apresentação do vídeo sobre os pontos turísticos da Argentina com uma abordagem cultural no que tange ao significado de cada monumento para os argentinos e a leitura da música “Mi Buenos Aires Querido”, de Carlos Gardel. Nesta música, foi explorado o léxico, a mensagem que o autor quis passar, suas ideias centrais e secundárias. Depois, os alunos escutaram a música e comentaram o que acharam.

Perguntas orientadoras:

- Que pontos turísticos você conhece da Argentina?
- O que você achou dos pontos turísticos que você assistiu?
- Como é a arquitetura dos pontos turísticos?
- Que pontos você destaca da letra da música “Mi Buenos Aires Querido”?
- Que mensagem o autor Carlos Gardel passa sobre a Argentina na música?

Você também admira a capital do Brasil? Por quê?

Site: <https://www.youtube.com/watch?v=TkhxV01QNa0>

Site: <http://www.vagalume.com.br/carlos-gardel/mi-buenos-aires-querido.html>²

Terceira sessão – Dia 11/05

Letra da música “El día en que me quieras”, de Carlos Gardel, e a apresentação da música cantada juntamente com um vídeo de tango. Interpretação da letra e um texto biográfico de Carlos Gardel, em que foram exploradas a vida do cantor e suas produções artísticas.

Perguntas orientadoras:

- O que você achou da música “El día en que me quieras”?
- Que mensagem o autor quis passar quanto à letra da música?
- Que sofrimento ele menciona na letra da música?
- O que você acha sobre o Tango?

¹ Ver anexo 1.

² Ver anexo 2.

- O que te chamou mais atenção na vida de Carlos Gardel?
- Que produções você destacaria da carreira artística de Carlos Gardel?
- Há, no Brasil, algum cantor que se assemelhe a Carlos Gardel? O que você pode destacar dele?

Site: <http://letras.mus.br/carlos-gardel/15882/>

Site: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gardel.htm>³

Quarta sessão – Dia 13/05

Texto informativo sobre a culinária argentina e uma receita de empanadas recheadas de carne, exploração do léxico da receita, dos ingredientes e a forma como ela está escrita. Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo sobre como é feita a empanada argentina de carne.

Perguntas orientadoras:

- Que comidas típicas você conhece da Argentina?
- Há alguma comida típica da Argentina semelhante com a do Brasil?
- O que você achou das empanadas argentinas?
- Há algum prato típico do Brasil parecido com as empanadas argentinas? E como é feito?

Site: <http://cocina.enfemenino.com/w/receta/r728/empanadas-argentinas.html>⁴

Site: <https://www.youtube.com/watch?v=IRRECiZ9iRQ>

Site: https://www.youtube.com/watch?v=kEe_34ynDmo

Quinta sessão – Dia 18/05

Apresentação de um vídeo de humor sobre o modo de ser dos argentinos, no qual a professora-pesquisadora explorou a forma de ser dos argentinos e a loucura deles pelo futebol. Depois, apresentação do vídeo sobre o estádio Boca Juniors e a sua história de construção. Leitura da biografia de Diego Maradona e interpretação da mesma pelos alunos e professora-pesquisadora.

Perguntas orientadoras:

³ Ver anexo 3.

⁴ Ver anexo 4.

- O que você acha do povo argentino?
 - Existe alguma rivalidade entre os argentinos e brasileiros?
 - Como eles falam o Espanhol? E existe alguma semelhança com a forma dos argentinos falarem com alguma região do Brasil?
 - O que você pensa sobre Diego Maradona?
 - O que você destaca da vida de Diego Maradona segundo a biografia?
 - Há algum jogador no Brasil semelhante ao talento de Diego Maradona?
- Site: <https://www.youtube.com/watch?v=uROOu1lcA-s>
- Site: <https://www.youtube.com/watch?v=6CGKCvdZY4c>
- Site: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/maradona.htm>⁵

Sexta sessão – Dia 20/05

A professora-pesquisadora averiguou que conhecimento os alunos têm sobre o tango da Argentina e, posteriormente, propôs que os alunos assistissem ao vídeo de uma apresentação de tango na Argentina, na qual foi analisada a questão histórica da dança e como ela é explorada hoje no país.

Perguntas orientadoras:

- O que você pensa sobre o Tango?
- Como é o Tango da Argentina?
- O que te chamou mais atenção no tango argentino?
- Existe alguma dança no Brasil semelhante ao tango argentino?
- Segundo a leitura, o que você destacaria sobre a história do tango argentino?
- Você gostaria de aprender o tango na Argentina? Por quê?

Site: <https://www.youtube.com/watch?v=CzpQa4jqVuY>

Site: <http://www.elportaldeltango.com/historias/origen.htm>

Sétima sessão – Dia 25/05

A professora-pesquisadora iniciou a aula perguntando, informalmente, o que os alunos conheciam sobre os pontos turísticos naturais da Argentina e depois pediu que eles lessem um texto sobre o tema, assistindo a um vídeo em seguida.

⁵ Ver anexo 5.

Perguntas orientadoras:

- O que você sabe sobre os pontos turísticos naturais da Argentina?
- Existe alguma semelhança com o Brasil? Qual?
- Dos lugares vistos, quais você gostaria de visitar? Por quê?

Site: <http://www.argentinaturistica.com/>

Site: https://www.youtube.com/watch?v=IA_ENMbVqOc

Oitava sessão – Dia 27/05

Apresentação em vídeo das principais manifestações culturais na Argentina e exploração, com leitura de um texto, da cultura na Argentina. Os participantes foram orientados a responderem o segundo questionário da pesquisa.

Perguntas orientadoras:

- Quais são as principais manifestações culturais da Argentina?
- Como você define a cultura da Argentina, de acordo com as produções artísticas que você apreciou?
- Há alguma semelhança cultural da Argentina com o Brasil? Qual?

Site: <http://universidadesiberoamericanas.universia.net/argentina/vivir/cultura.html>

Site: <https://www.youtube.com/watch?v=Pvj9e0oLq30>

Nona sessão – Dia 01/06

Apresentação em dupla de um país que fala o Espanhol como língua oficial, como: México, Peru, Chile, Panamá, Paraguai, Colômbia e Venezuela. Os participantes foram orientados a trabalhar os aspectos geográficos e culturais dos países mencionados, tendo como parâmetro a Argentina. O trabalho oral dos alunos foi comentado no início das sessões, sendo que foi apresentado como deveria ser trabalhado o seminário pelos alunos.

Objetivos:

- Mencionar as principais características geográficas do país como: dimensão, localização, formação populacional, religião, símbolos nacionais e economia.

- Pontuar algumas características culturais do país como: festas, costumes, comidas típicas e gírias locais.
- Expressar-se na língua espanhola com clareza e coerência.

Fases para a preparação do seminário:

- 1) Divisão por dupla e escolha do país a ser investigado;
- 2) Pesquisa na internet sobre o país escolhido;
- 3) Elaboração escrita das informações pertinentes sobre o país;
- 4) Envio do arquivo do material preparado à professora;
- 5) Devolução pela professora do material enviado e a sua correção/comentários;
- 6) Produção dos slides a serem utilizados na apresentação do seminário;
- 7) Envio dos slides à professora para a sua apreciação;
- 8) Devolução dos slides e comentários da professora para a sua correção;
- 9) Apresentação dos seminários.

CrITÉRIOS de avaliação na preparação do seminário:

- Organização, envolvimento, autonomia e o uso da língua espanhola na produção do material e discussão com o colega;
- Preparação do material, em sala de aula ou no laboratório da escola, pesquisa dos links para encontrar informações geográficas e culturais sobre o país escolhido, entrega por e-mail, no prazo estipulado, do material pesquisado à professora, para a sua correção e comentários.

CrITÉRIOS de avaliação da apresentação do seminário:

- Conhecimento do tema abordado;
- Comunicar-se na língua espanhola de forma clara e coerente;
- Competências linguísticas e comunicativas;
- Clareza na exposição do assunto;
- Segurança ao responder os questionamentos dos colegas sobre o assunto abordado.

Décima sessão – Dia 03/06

Continuação das apresentações dos alunos sobre Panamá, Paraguai, Colômbia e Venezuela. Os alunos fizeram os últimos comentários sobre o trabalho realizado e a professora-pesquisadora refletiu com eles sobre os seminários.

3 CAPÍTULO DA ANÁLISE DE DADOS

Não é, portanto, aleatório dizer que, falar mais de uma língua é poder pensar e sentir de forma diferente.

(LAMEIRAS)

Neste capítulo, será dado início à análise de dados que foram coletados a partir dos questionários aplicados e das sessões realizadas por mim, professora-pesquisadora desta investigação com os participantes. Ressalto que foram propostas dez sessões, nas quais foram utilizados vários textos, em seus diferentes gêneros textuais, para se trabalhar os temas culturais da Argentina.

3.1 Análise de dados

Foi aplicado um primeiro questionário, composto de cinco questões para os alunos, a fim de saber, previamente, o que eles pensavam sobre a importância de se trabalhar em sala de aula a língua espanhola, na perspectiva de letramento, por meio dos gêneros textuais, os aspectos culturais de um país que fala o Espanhol como língua oficial. A seguir, são apresentados os gráficos com algumas ponderações.

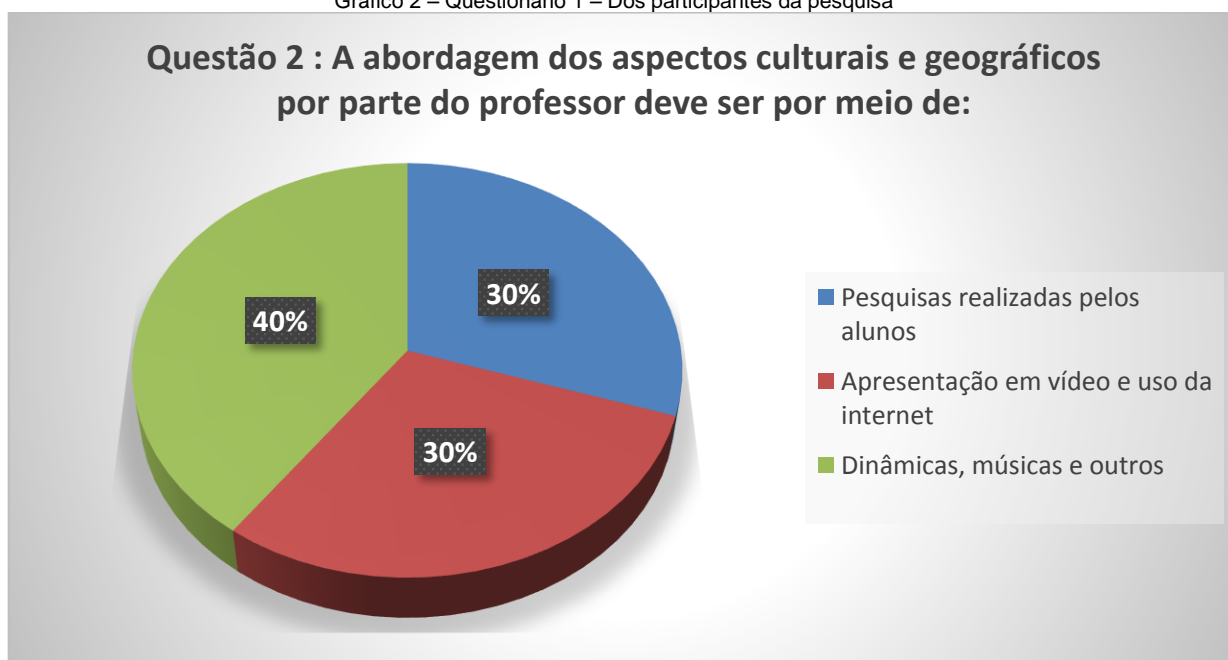
Gráfico 1 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

A partir do gráfico 1, percebe-se que os participantes dão importância ao processo de aprendizagem da língua espanhola, sendo o trabalho pedagógico permeado pelos aspectos culturais. Assim, os resultados indicam que o professor de LE deve destacar os aspectos culturais e geográficos em suas aulas, pois os aprendizes têm interesse em aprendê-los para ampliar os seus conhecimentos e, ainda, para conseguir um emprego. Nesse sentido, é importante destacar que os alunos adolescentes já demonstram uma certa preocupação com sua vida profissional e veem a relevância dos aspectos culturais e geográficos como facilitadores desse intento.

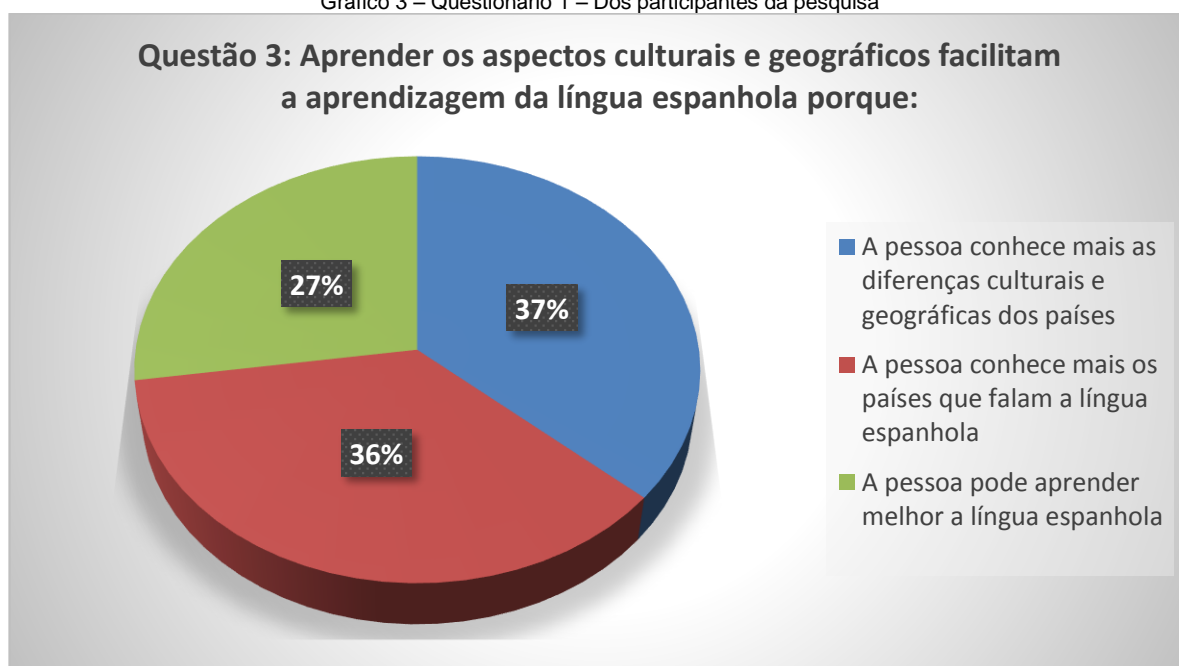
Gráfico 2 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

Outro dado que se faz relevante destacar na segunda questão do questionário é que os participantes acreditam que as dinâmicas, músicas e outros são os grandes facilitadores para aprender os aspectos culturais e geográficos. Em seguida, vem a pesquisa por parte dos alunos e, no mesmo patamar, a apresentação em vídeo e o uso da internet, assim, o docente de LE deve lançar mão, em suas aulas, de outros recursos, além do livro didático, a fim de ampliar a visão de mundo dos alunos, que norteiam o processo de ensino-aprendizagem da L-alvo.

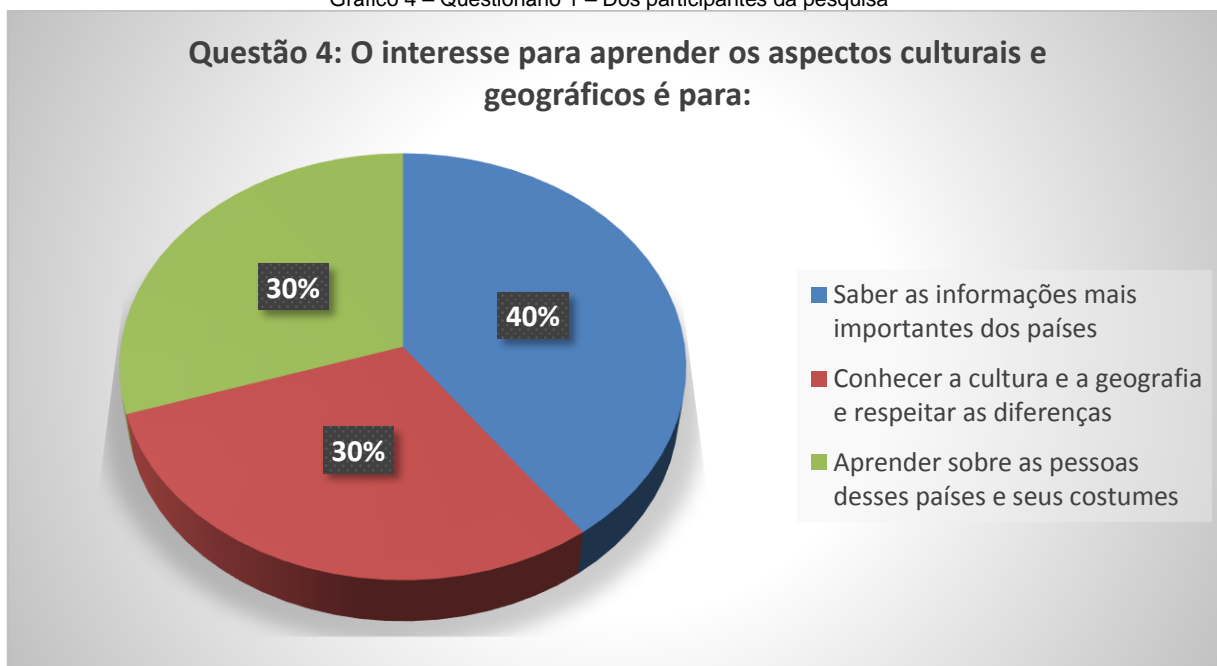
Gráfico 3 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

No gráfico acima, nota-se que os alunos veem os aspectos culturais e geográficos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, pois permitem que a pessoa conheça mais as diferenças culturais e geográficas de cada país. Posteriormente, o indivíduo tem a possibilidade de conhecer mais os países que falam o espanhol e, por fim, ele aprende melhor a língua espanhola de forma contextualizada. Dessa forma, evidencia-se que o professor de LE pode abordar os aspectos culturais e geográficos de maneira mais recorrente na sala de aula para que, por meio desta abordagem, os aprendizes possam ampliar a sua visão de mundo e, ainda, perceber as diferenças para aceitá-las de forma ponderada.

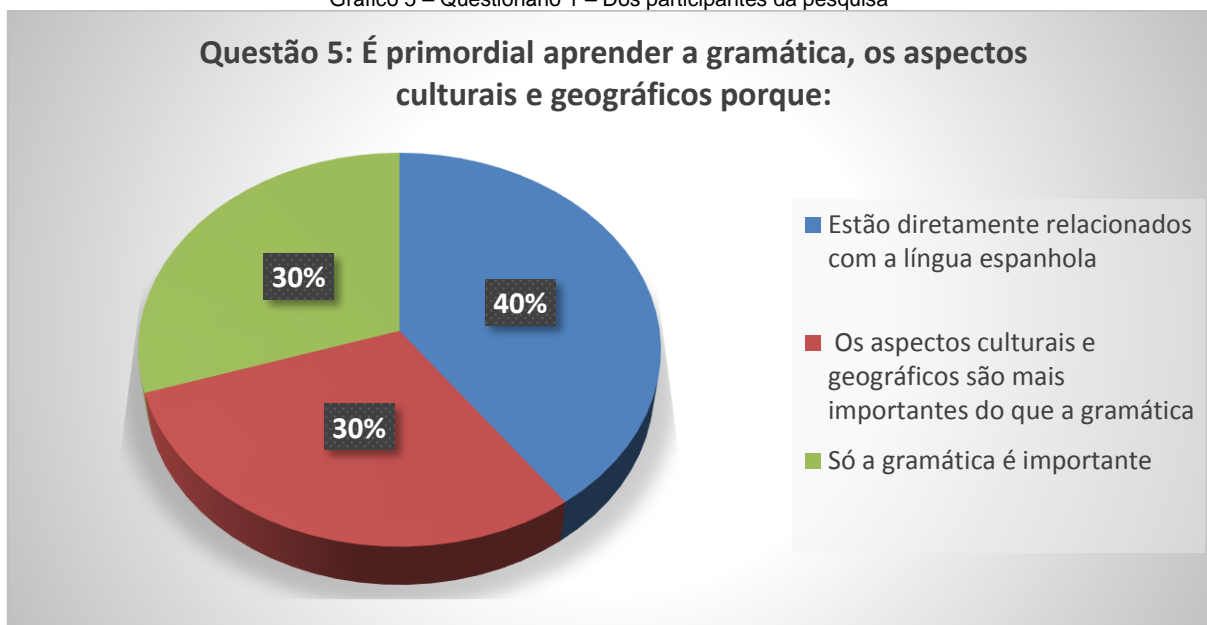
Gráfico 4 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

Os participantes demonstraram, nos resultados do gráfico 4, que aprender os aspectos culturais e geográficos amplia a visão de mundo no que tange à cultura e à geografia dos países que falam o Espanhol como língua oficial. Nessa perspectiva, objetiva-se que o professor faça uso, em suas aulas, desses aspectos, a fim de motivar ainda mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Gráfico 5 – Questionário 1 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

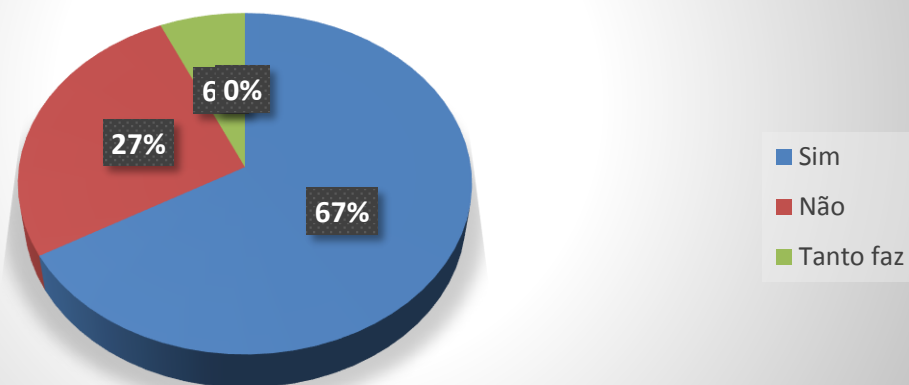
De acordo com o gráfico 5, percebe-se que os participantes valorizam todos os aspectos que permeiam o estudo da língua espanhola. Nesse sentido, tais conhecimentos permitem que a L-alvo faça sentido para os alunos. Sendo assim, percebe-se, claramente, o quanto o ensino de uma língua deve ir além dos saberes linguísticos da língua, a fim de que o aluno se sinta mais motivado para aprender.

3.2 Análise do segundo questionário

Ao término da pesquisa, foi proposto um último questionário, com a finalidade de saber o que eles apreenderam de todo o processo com relação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, na perspectiva de letramento, no que se refere aos aspectos culturais e geográficos.

Gráfico 6 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa

1) Você considera primordial que se trabalhe pedagogicamente em sala de aula de língua espanhola os aspectos geográficos e culturais dos países que falam o espanhol?

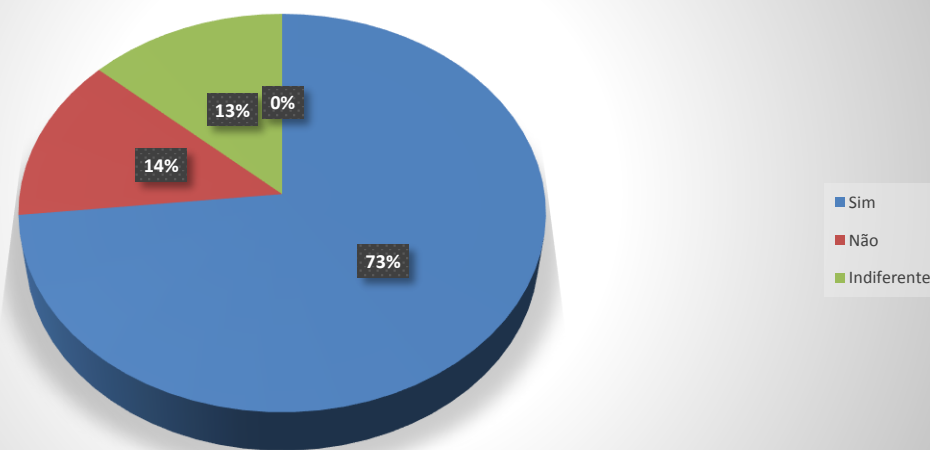


Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

No gráfico acima, percebe-se que os participantes consideram que os aspectos geográficos e culturais são relevantes para serem objetos de estudo nas aulas de língua espanhola. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que os docentes de língua espanhola devem contextualizar mais o aprendizado da língua por meio do uso de vários gêneros textuais para que se possa proporcionar uma maior compreensão da L-alvo.

Gráfico 7 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa

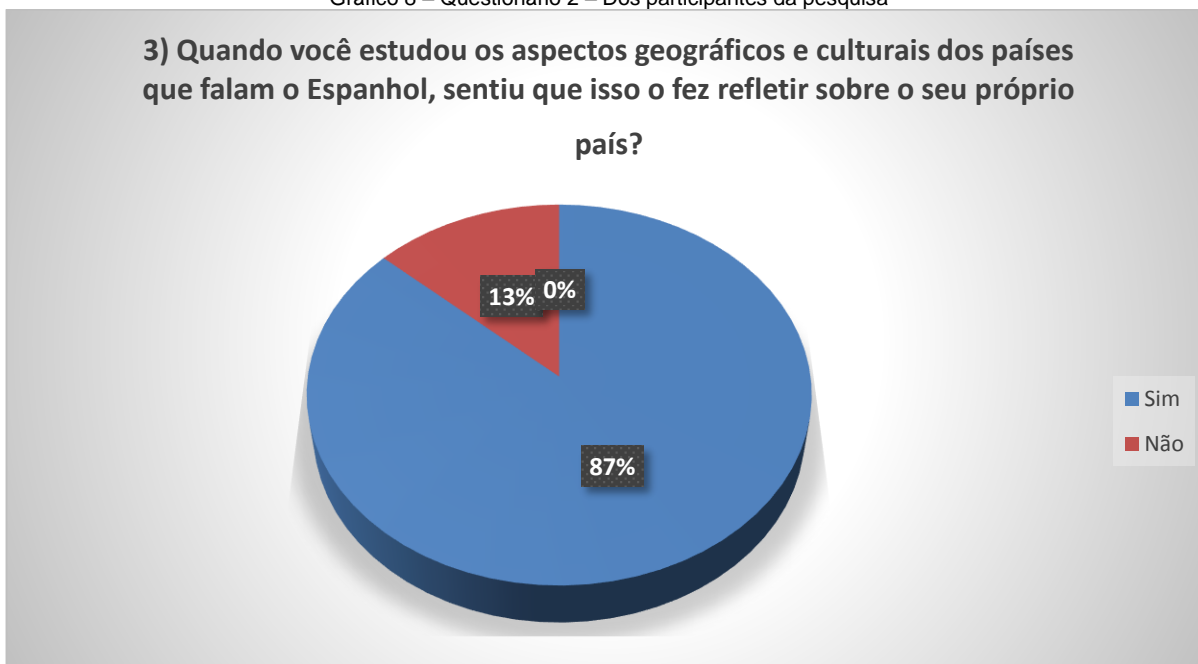
2) Ter aprendido alguns aspectos geográficos e culturais dos países que falam o Espanhol influenciou a sua motivação para estudar a língua espanhola?



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

Quando o docente de LE trabalha na pedagogia de letramento com gêneros textuais os conhecimentos geográficos e culturais, essa prática proporciona aos aprendizes que se sintam mais motivados e se engajem mais no seu aprendizado, como visto no gráfico 7, e isto faz com que a aprendizagem se torne mais significativa e contextualizada para o aluno.

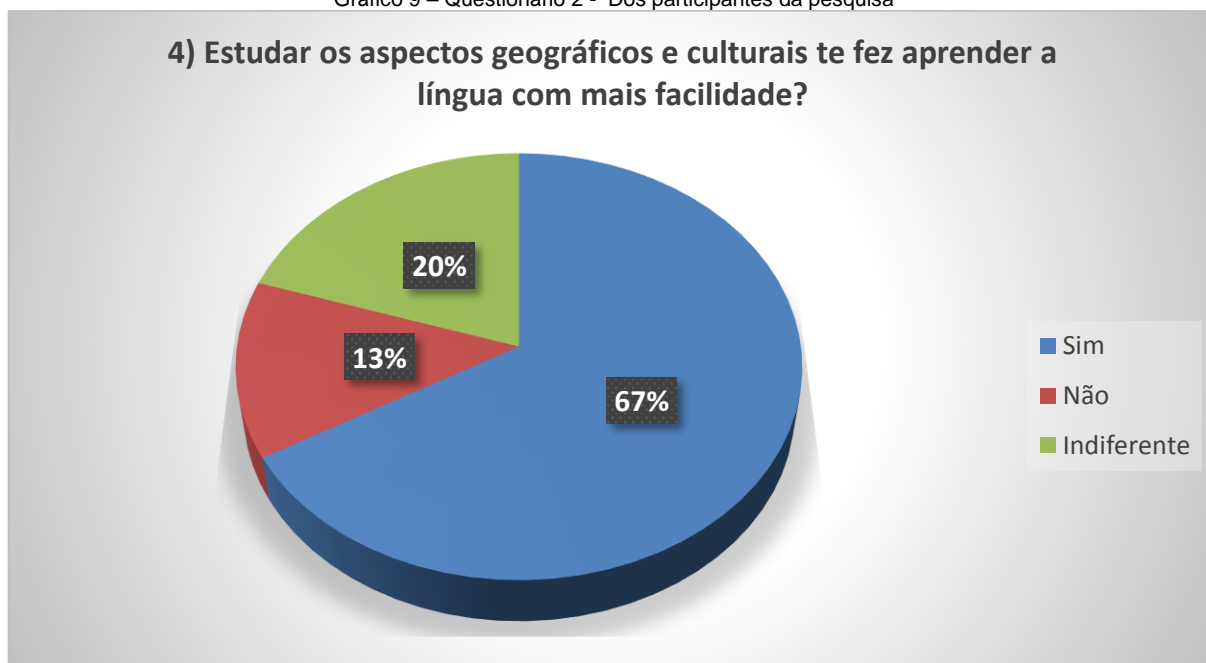
Gráfico 8 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp. em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

No gráfico 8, os participantes demonstraram que, trabalhar a cultura e a geografia de um país que fala o Espanhol como língua oficial, possibilitou que eles ampliassem a sua visão de mundo e refletissem acerca das diferenças culturais de seu próprio país.

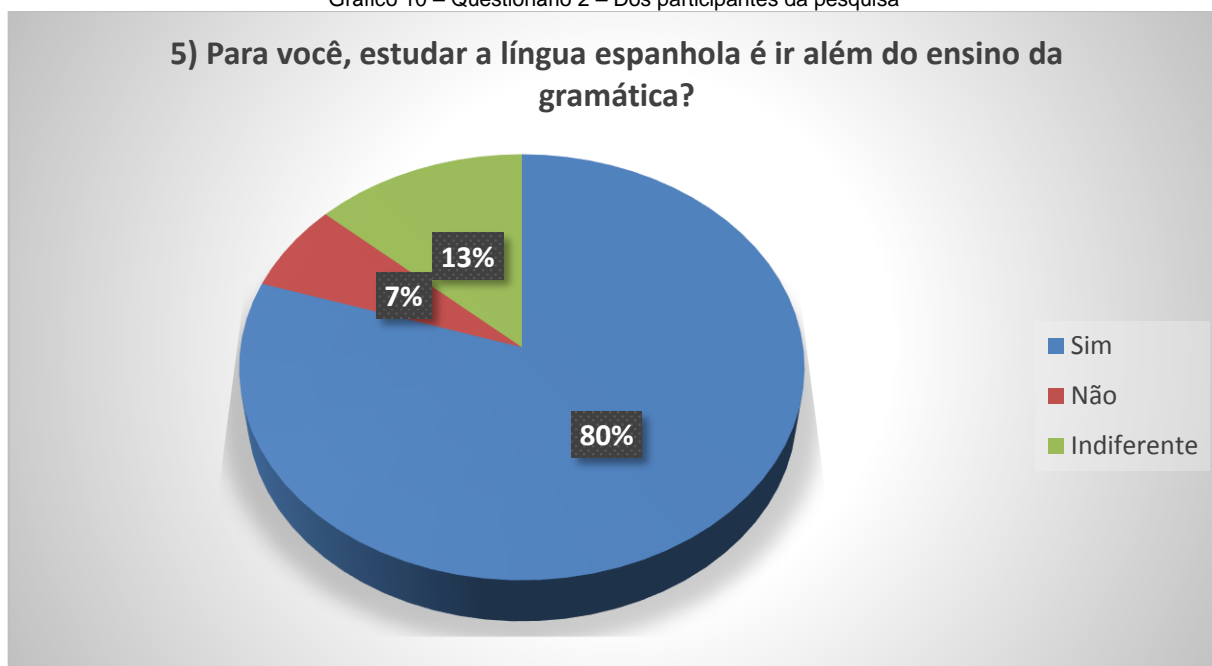
Gráfico 9 – Questionário 2 - Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

Os participantes confirmaram, nesta questão do gráfico 9, que quando o docente de língua espanhola trabalha a perspectiva dos aspectos geográficos e culturais permite que eles tenham maior facilidade para aprender a L-alvo. Isto sinaliza que a LE deve ser aprendida de forma contextualizada.

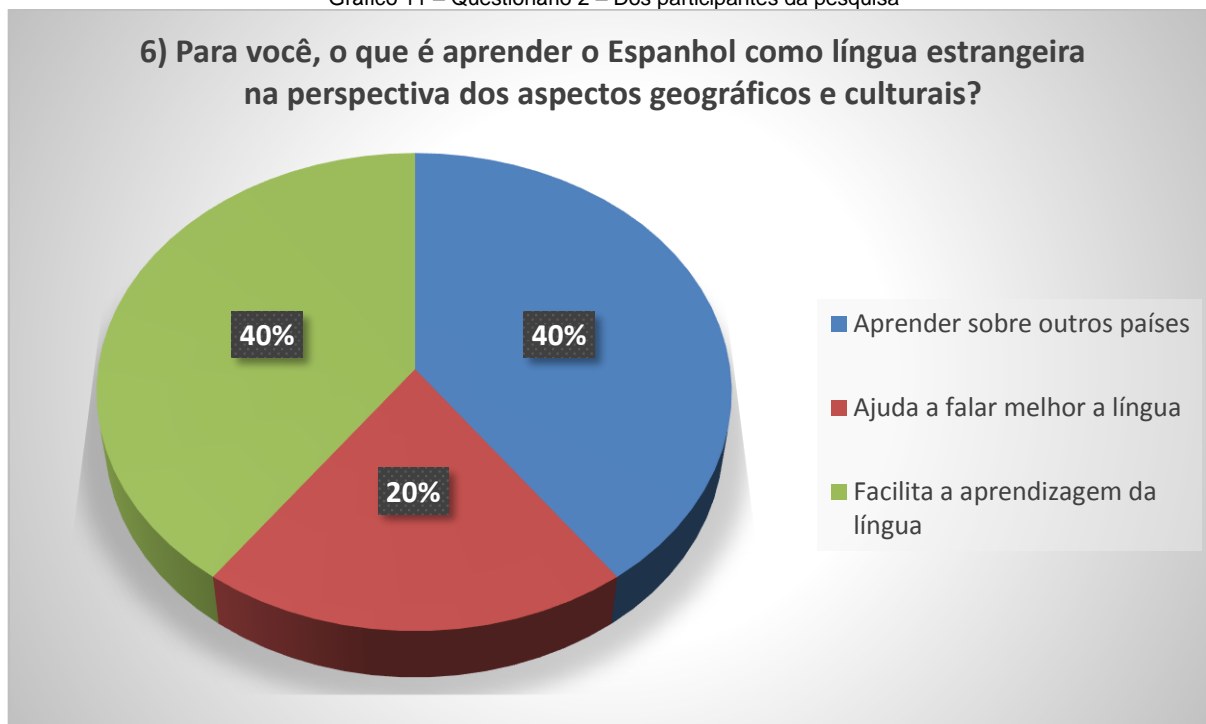
Gráfico 10 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

No gráfico acima, os participantes demonstraram que aprender a língua espanhola é ir além da gramática. Assim, é imprescindível que o docente de LE promova o ensino de outros aspectos relacionados à língua para que, assim, o aprendiz amplie a sua visão da L-alvo e do mundo.

Gráfico 11 – Questionário 2 – Dos participantes da pesquisa



Fonte: MELO, Francys Aragão - Esp.em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), UnB: 2015.

No gráfico 11, vê-se explicitamente que o aprendizado do Espanhol, ao abranger os aspectos geográficos e culturais, além de facilitar a aprendizagem da língua, também amplia os conhecimentos com relação a outros países, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem se efetive de maneira eficiente.

A seguir, serão analisados alguns excertos dos alunos, os quais foram selecionados por eixos temáticos para facilitar a análise dos fenômenos observados.

3.3 O ensino da língua espanhola além da forma

Como se sabe, o processo de ensino e aprendizagem de uma LE não deve somente focalizar as estruturas linguísticas e indissociá-la da cultura (Tavares, 2013, Lameiras, 2006), nem tirá-la de seu contexto e não ter nenhum propósito comunicativo (Almeida Filho, 2002); pois como assevera Rodrigues (2013, p. 181), o meio é responsável pela constituição da língua e sem ele não há relação com essa realidade, ou seja, a língua passa a ser um elemento vazio. Por isso, acredita-se que nessa pesquisa se buscou dar um sentido ao processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola por meio dos aspectos culturais, visto que à medida que os participantes

aprendiam sobre a cultura da Argentina, eles comparavam com a sua própria, e todo o processo foi facilitado, já que havia um contexto cultural para a aprendizagem da língua espanhola, como será visto nos excertos abaixo:

(1) Ana: *Aprender espanhol por meio dos aspectos culturais e geográficos é muito importante porque influencia no maior interesse dos que estudam, além de conhecer a cultura de outro país.*

(2) Sabrina: *Os textos que a professora trouxe nos fez entender melhor a Argentina e também fiquei mais animada para aprender sobre a língua espanhola, pois aprendi muito sobre a cultura e a geografia de forma dinâmica e descontraída.*

(3) Lorena: *Aprender espanhol desse jeito é muito bom, pois aprendemos mais rápido sobre os costumes, as curiosidades desse maravilhoso idioma que escolhemos. E assim, aumenta a nossa curiosidade e talvez futuramente viajaremos para conhecer de perto tudo que nós estudamos.*

(4) Sabrina: *Aprender os aspectos culturais e geográficos ajuda a gente aprender mais o espanhol, pois quanto mais informações melhor para saber o espanhol.*

Percebe-se, pelos excertos dos participantes, que o ELE não deve estar restrito ao ensino da forma ou regras gramaticais, visto que a língua deve vir permeada de elementos culturais, os quais pressupõem os costumes, a forma de ser de um povo e o seu território geográfico. Porquanto, de acordo com Ferreira & Mello (2013), “a aprendizagem de uma língua requer muito mais que o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz” (p. 77), já que esse conhecimento pressupõe o seu uso adequado da L-alvo nos distintos contextos, ou seja, é necessário o desenvolvimento da competência sociolinguística, discursiva e estratégica para que o aprendiz possa se comunicar efetivamente (CANALE, SWAIN, 1980; CANALE, 1995 apud FERREIRA & MELLO, 2013). Assim, ao estudar os aspectos culturais e geográficos, os alunos têm a oportunidade de contextualizar o ensino da LE e, dessa

forma, a sua aprendizagem se dará de maneira mais dinâmica, significativa e que faça sentido para o aprendiz, haja vista que os indivíduos não utilizam a língua isolada do seu contexto sociocultural. Nesse sentido, o conhecimento dos aspectos culturais é indispensável para que a aprendizagem da LE se dê de forma efetiva e eficiente.

Portanto, a habilidade de fazer uso da língua adequadamente é denominada competência comunicativa (HYMES, 1974 apud FERREIRA & MELLO, 2013). As teóricas Ferreira e Mello asseveram que, para Hymes, a competência comunicativa é definida como o conhecimento e a habilidade necessários para a participação comunicativa do indivíduo no cotidiano social de modo compreensível, adequado e eficaz.

Assim, ao trabalhar pedagogicamente por meio dos aspectos culturais, os aprendizes têm uma dimensão maior do ensino da língua para a comunicação, já que há um contexto para que eles aprendam a usar certas estruturas nas diversas situações comunicativas e, também, por despertar um maior interesse deles para o processo de ensino e aprendizagem dessa língua, como se observa no excerto a seguir:

(5) professora-pesquisadora: *A abordagem dos aspectos culturais por meio dos gêneros textuais propiciou que os alunos tivessem um maior interesse para aprender a língua espanhola e compreender que esses fatores fazem parte do ensino da LE de forma direta.*

No excerto acima, anco-ro-me em Tavares (2013, p. 269) quando ela assevera que a linguagem e a cultura encontram-se inseparáveis e são o preço e o ganho para advir como sujeito da linguagem, já que ela precisa estar encarnada em alguém que seja o seu portador. Da mesma forma a LE, que quando utilizada pelo aprendiz em interação este tenta se comportar e falar como se fosse um nativo da língua. Nessa tentativa, ele se esforça por imitar a forma de falar e, às vezes, de agir, segundo os conhecimentos culturais que ele tem do povo da L-alvo. Pois, como concebe Tavares (2006, p. 18), a cultura é onipresente nas ações humanas, ou seja, não dá para negar que a cultura está presente em todos os momentos do processo de aprendizagem da língua espanhola, já que ela reflete na linguagem, nos símbolos, na forma de pensar dos indivíduos para, assim, demarcar suas fronteiras regionais e suas identidades.

Assim sendo, é imprescindível que o ELE venha acompanhado, no que enfatiza Tavares (2006) ao citar Vannuschi (2002), da cultura e que ele seja visto como um tema transdisciplinar que coexiste em várias áreas de estudo, como a Sociologia, a Filosofia, a Crítica Literária e a Linguística Aplicada. Assim, para essa autora, “é por intermédio da cultura que podemos nos conhecer e conhecer o outro e interpretar o mundo no qual vivemos” (p. 17).

Por sua vez, Lameiras (2006) enfatiza, em seus estudos sobre o ensino e aprendizagem de uma LE, que o docente deve primar, em sua práxis, pela sua contextualização por meio de aspectos não apenas linguísticos. Sobre esse tema, a autora em questão pondera, em suas reflexões, que

insistimos na ineficácia de abordagens que fazem do ensino de LE uma vitrine de palavras soltas e de estruturas gramaticais esvaziadas de seu sentido macro. Tudo isso exige do professor de LE, do pesquisador e da escola, um redirecionamento da prática pedagógica com a adoção de novas abordagens e novas atitudes, em busca de um aprendiz autônomo [...] (LAMEIRAS, 2006, p. 34).

Necessário, então, ser primordial que o docente de LE contemple na sua abordagem pedagógica os aspectos culturais, a fim de que os aprendizes vivenciem e percebam a L-alvo dentro de um contexto cultural e, ainda, que eles possam refletir de maneira autônoma sobre estas questões que subjazem o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, para que, assim, a dinâmica de aprender essa língua não seja reduzida, puramente, a saber utilizar as regras gramaticais de forma isolada da realidade. Sobre isso, Almeida Filho pondera que:

[...] precisa atravessar o limite da nossa própria cultura (aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica em reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 211).

Desse modo, o cenário de aprendizagem de uma LE deve romper as barreiras interculturais, pois aprender língua e cultura pressupõe muito mais que um diálogo entre culturas, no qual o aprendiz do Espanhol vai agir por meio da língua para interpretar os usos e as ações culturais dos falantes dela e, ainda, irá encontrar com a outra cultura, sem deixar de ser ele mesmo. Com isso, os pontos de vista que antes

eram considerados inquestionáveis passam a ser analisados, indagados e problematizados.

Têm-se ainda os Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (2002), que enfatizam a relação entre língua e cultura. Os PCNs concebem que a língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência, sendo uma forma de expressar, na qual é transmitida a cultura, as tradições e os conhecimentos deste povo. Além disso, **esses documentos ressaltam** que o aluno não se apropria só de uma língua, como também de seus bens culturais que ela engloba; esses bens lhe permitirão um acesso à informação em sentido amplo, o que possibilita uma inserção social qualificada.

Desta forma, é fundamental se trabalhar pedagogicamente na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais no ensino e aprendizagem de uma LE, a fim de que se compreendam as diversas maneiras de se vivenciar a experiência humana, conforme menciona o documento do Ensino Médio (2000, p. 30)

conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma dada língua em termos de diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais.

Entende-se que, à medida que se observam as relações interculturais no ensino de uma LE, pode-se melhorar a compreensão quanto à própria cultura e, conseqüentemente, ampliar a visão de mundo e estar mais aberto ao ensino dessa língua, não somente quanto as suas estruturas linguísticas, mas indo além dela, para que os aprendizes sejam cidadãos reflexivos quanto à cultura do outro, pois a cultura estrangeira exerce uma influência preponderante na formação de opiniões, crenças e ações, podendo melhor compreender o quanto a própria cultura influencia as atitudes e os valores.

Destaca-se que o ensino e a aprendizagem de uma LE não devem estar restringidos, meramente, a estruturas puramente linguísticas e a normas gramaticais, pelo contrário, devem estar alicerçados pelas questões culturais que permeiam a língua, visto que os componentes culturais dão ferramentas indispensáveis ao aluno para entender o outro na sua forma de viver, agir e pensar, pela sua herança cultural que o constrói.

3.4 Contextualização do ensino-aprendizagem da língua

Tem-se a compreensão de que a língua é somente a ponta do iceberg e o restante é a cultura, como assevera Almeida Filho (2002), que diz que “o lugar é o mesmo lugar da língua quando essa se apresenta como ação social propositada” (p. 210). O que se pode depreender é a relevância de compreender a língua como fenômeno indissociável da cultura, isto é, o docente deve ensinar língua e cultura concomitantemente. Dessa forma, o aprendizado de uma LE deve ter como ponto de partida os aspectos culturais e geográficos, os quais propiciam que ela seja aprendida em seu contexto cultural, como pode ser observado nos excertos dos participantes:

(6) Edna: *Aprender a cultura e os aspectos geográficos é uma forma de aprender sobre o país e também aprofundar o nosso conhecimento sobre a língua espanhola.*

(7) Karina: *Aprendi que na Argentina tem muitos lugares turísticos que as pessoas visitam e também que o tango é uma dança típica desse país e que é possível ver pessoas que ganham dinheiro por dançar o tango.*

(8) João: *Há muitos lugares para visitar na Argentina, como museu, zoológico, cemitério, shoppings, teatros, lanchonetes onde podemos comer alfajores e as comidas típicas desse país e também se pode esquiar e lá faz muito frio.*

(9) Valter: *A Argentina é um país bem antigo, com bastantes casas antigas, há muitos monumentos, ruas grandes e uma culinária bem variada, parece que o doce de leite é muito bom e os argentinos são fascinados pelo futebol.*

(10) professora-pesquisadora: *Os alunos tiveram o ensino e a aprendizagem da língua espanhola de forma contextualizada e ainda puderam, de forma coletiva, aprofundar os conhecimentos sobre a Argentina no que se refere a sua geografia e cultura.*

Observa-se, pelos excertos dos participantes, a necessidade de se trabalhar pedagogicamente os aspectos geográficos e culturais para contextualizar o

conhecimento da língua, a fim de que ela seja significativa para os alunos. Nessa perspectiva, pode-se ver essa relevância na seguinte proposição

as realidades geográficas são apreendidas por meio de palavras e imagens. As relações entre os seres humanos e a natureza, ou as relações que os seres humanos tecem entre eles nunca são diretas. Elas sempre se apoiam em uma mediação cultural (CLAVAL, 2014, p. 163).

É necessário que o docente de línguas insira em sua prática pedagógica uma abordagem que contemple essas questões de que os espaços são modificados pelo homem e que ele é inserido em um contexto cultural. Dessa forma, esses espaços têm uma conotação eminentemente cultural, visto que para Clavel (2014) a cultura é um conjunto de gestos, práticas, comportamentos, técnicas, regras, normas e valores herdados dos pais e da vizinhança, e adaptados a partir da experiência a realidades sempre mutáveis. Para esse autor, a cultura é herança e experiência, sendo a projeção em direção ao futuro. Portanto, a geografia cultural vislumbra tanto os espaços geográficos como as relações que as pessoas têm com eles, em que a cultura direciona e coordena tudo.

É primordial que se tenha a concepção de cultura. Assim, Tavares (2006) parte da idealização de que cultura vem de culto e tem a conotação de homem culto ou aquele que cultiva uma terra ou a mente. A cultura é definida pela Antropologia como “um conjunto de estilo de vida de um grupo ou de um povo” (p. 20); visto que nenhuma sociedade vive sem cultura, já que ela é indispensável para organizar os conceitos da realidade e proteger-se de um possível caos. E, por fim, a autora adota o conceito de cultura de Thompson (1990) conceitua cultura como

padrão de significados incorporados em formas simbólicas como ações, objetos, expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro de formas das quais e por meio das quais essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (TAVARES, 2004, p.20 apud THOMPSON, 1990, p. 181).

Para a autora, a cultura mantém uma estreita relação com o pensamento e a cultura os quais podem mudar de acordo com a nossa necessidade, pois “a língua é uma das principais atividades pela qual a cultura é expressa” (p. 21), visto que a “língua expressa, incorpora e simboliza uma realidade cultural” (KRAMCH, 1993 apud

TAVARES, 2006, p. 21). Nessa visão, percebe-se que a língua é um veículo ou um meio pelo qual a cultura é propagada e apreendida.

Complementando, Lameiras (2006) afirma que o ensino de línguas não deve ser desprovido de uma concepção cultural. Nessa perspectiva, ela assevera que

relacionar cultura e ensino de línguas é reconhecer o que essa fusão exerce diante de uma “política de ensino de línguas” voltada para diferentes culturas, suscitando no aprendiz uma abertura para o mundo do outro, ao mesmo tempo em que visa à afirmação de sua própria identidade cultural (IBDEM, p. 29).

Observa-se que essa proposição enfatiza a relevância de se trabalhar pedagogicamente a cultura no ensino de uma língua, por permitir que o aprendiz perceba a sua identidade no processo, reafirmando a sua própria identidade cultural e, ainda, entendendo a cultura do outro, o que permite uma maior tolerância e respeito às diferenças. Pois, de acordo Lameiras (2006), “o diálogo entre as culturas permite uma abertura de espírito que deve afastar as pessoas de um comportamento etnocêntrico e o que favorece o respeito às diferenças” (p. 36). Dessa forma, conceber o outro na sua cultura permite que o aprendiz da língua espanhola tenha uma formação multicultural.

Da mesma forma, segundo Novaski & Werner (2011), a língua é um reflexo de uma sociedade, portanto de uma cultura. Desse modo, é impossível para um aprendiz compreender a língua sem ao menos compreender a cultura de seu povo. Portanto, a língua não é somente um sistema linguístico que pode ser fragmentado em gramática, léxico, fonética e fonologia.

Para as autoras em questão, o conhecimento da língua não depende unicamente de “decifrar” regras pré-estabelecidas, visto que ela tem laços diretos com a cultura. Assim, tais conhecimentos propiciam que os aprendizes desenvolvam a sua competência comunicativa, como propõe Hymes. Conforme elas, essa competência prevê o conhecimento gramatical e lexical, porém não se limita somente a eles, pois há que se dar relevância ao desenvolvimento da interação comunicativa inserida em um contexto social.

Neste contexto, é necessário que o professor de LE tenha em sua prática pedagógica que, ao ensinar uma língua, ensinam-se valores culturais, já que as palavras só adquirem sentido quando proferidas dentro de um determinado contexto cultural em que elas são usadas, o qual é regido por normas sociais. Dessa forma, é

indispensável que os aprendizes adquiram conhecimentos de costumes, hábitos e valores que podem ser traduzidos como uma competência sociolinguista propagada por Canale e Swain (1980) Esse componente inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso. Nessa perspectiva, Almeida Filho (2002, p. 211) pondera que o componente cultural

precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultural.

Quando se adentra no mundo cultural do outro, forja-se a própria competência sociolinguística, que se ocupa das expressões produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, da interação de normas e convenções de interações, já que a adequação do significado tem a ver com o alcance de funções comunicativas determinadas culturalmente, como a forma de cumprimentar, interagir comunicativamente com o interlocutor e, até mesmo, formas de se comportar nas interações sociais.

Inclusive os PCNs (2000) asseveram que para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário levar em consideração as razões de uma LE, ao invés de somente se pensar nas habilidades linguísticas, deve-se pensar nas competências a serem dominadas. Além da competência gramatical, o aprendiz necessita ter o domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da estratégica; pois como afirma o documento, tais pressupostos constituem os maiores propósitos do ensino de LE no Ensino Médio. Dentre as competências mencionadas, figuram as seguintes:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão dos aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a soma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz (p. 29).

Desse modo, o ensino de língua deve transcender as concepções tradicionais de língua, pois, de fato, uma LE deve ser um instrumento indispensável na atualidade, objetivando não somente à formação acadêmica, mas o seu lado pessoal. Por isso,

deve-se levar o aluno a perceber aquilo que está no meio em que vive e aquilo que está em outras culturas.

3.5 A prática de letramento na compreensão das diferenças

Os textos utilizados em seus diversos gêneros textuais proporcionaram aos participantes da pesquisa que pudessem ter informações culturais da Argentina. Tal processo permitiu que eles, por mediação pela leitura, ampliassem a visão de mundo e esse processo se deu de forma colaborativa, conforme Freitas (2012), pois cada aluno pôde fazer suas inferências e, também, teve a oportunidade de dialogar com os textos, isso tendo ocorrido de forma dinâmica e interativa.

O processo de mediação pela leitura promoveu um desenvolvimento cognitivo dos participantes, visto que, de acordo com a teórica citada, “lemos para construir saberes, para nos manter informados, para fruição, para entender o mundo” (p. 70). Dessa maneira, a leitura proporcionou que os aprendizes apreendessem os aspectos culturais da Argentina e, ainda entendessem as suas diferenças quando eles comparavam com a própria cultura. Nesse sentido, corrobora Moura & Martins (2012, p. 89) ao afirmarem que a mediação pela leitura demanda uma compreensão da leitura como uma atividade social, dinâmica, que exige do leitor ademais conhecimentos linguísticos, experiências de mundo para processar as informações contidas no texto. Tal pressuposto pode ser visto nos excertos dos participantes a seguir:

(11) Edna: *Eu percebi lendo os textos que os argentinos são um pouco diferentes dos brasileiros, porém eles têm o mesmo gosto pelo futebol como nós.*

(12) Eliane: *Argentina para mim é um país muito interessante, porque nos textos que a professora trouxe em que falava que os argentinos eram fanáticos por futebol como aqui no Brasil.*

(13) Noel: *Pela leitura dos textos pude saber que os argentinos comem muita carne e que eles são alegres e animados como o povo brasileiro, mas só não concordo com eles sobre Maradona ser o melhor jogador de futebol.*

(14) Raquel: *Pelos textos sobre Argentina vi que lá tem muitos prédios antigos como no Brasil e também, muitos lugares interessantes para conhecer que são bem diferentes do nosso país, principalmente o cemitério que os argentinos vão como se fossem para um parque, achei isso muito estranho.*

(15) professora-pesquisadora: *Por meio dos diversos gêneros textuais sobre a Argentina, os participantes tiveram a oportunidade de aprender a língua de forma contextualizada e, ainda, compreender a cultura da Argentina.*

Pelos excertos dos participantes, percebe-se que eles apreenderam as inter-relações culturais e geográficas por meio de suas leituras e análises dos textos utilizados em sala de aula, nos quais foram trabalhados pedagogicamente os diversos gêneros textuais na perspectiva de multiletramentos. Sobre essa premissa, Rojo (2009, p. 111) enfatiza que os letramentos múltiplos podem ser compreendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), isto é, distintas culturas, nas variadas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados.

Nos textos utilizados, os alunos perceberam as diferenças culturais entre a sua cultura e da L-alvo, haja vista que um texto escrito se diferencia culturalmente do outro, por ele estar permeado pela cultura do país de origem. Por isso, faz-se primordial trabalhar em sala de aula com os diversos textos. Sobre essa questão, Bortone afirma que

para haver uma adequada compreensão do texto, muitas vezes temos que partilhar com o autor, informações que são culturalmente e socialmente determinadas. Estas informações que nem sempre são explicitadas, são compreendidas pelo nosso conhecimento de mundo (IBIDEM, p. 11, 2014).

Entende-se que foi por meio dos textos que os aprendizes puderam interagir para concordar ou discordar, partindo de seu conhecimento prévio de mundo, com vistas a consolidar os seus conhecimentos e, inclusive, ampliá-los em um processo interativo. De acordo com a estudiosa “na leitura, a dimensão contextual evidencia as práticas sociais, culturais e históricas” (IBIDEM).

Portanto, o letramento proporciona ao aprendiz de língua espanhola que ele apreenda as inter-relações culturais e geográficas de maneira a vivenciar as práticas que estão presentes no texto e, ainda, a teórica acrescenta que, para compreender o

texto, é necessário perceber o contexto que determinado gênero veicula. Ou seja, os alunos tiveram acesso a diferentes textos que contemplavam questões como música, receitas, informativo e até mesmo compreensão dos gráficos, que traziam informações sobre o país que eles estavam estudando.

Assim, de acordo com Bortone (2012), o ensino baseado no respeito ao outro e aos seus valores tem aprendizagem alicerçada nos multiletramentos, pois ao citar Rojo (2009), enfatiza que essa práxis insere os alunos nas diversas práticas sociais que usam a leitura e a escrita de forma ética e democrática, sendo esses os quesitos dos multiletramentos.

Portanto, é imprescindível que “os gêneros textuais representam o contato do sujeito com as práticas sociais” (BORTONE, 2012, p. 198). Nesse sentido, percebe-se que o uso do diversos gêneros textuais promove ao aluno que ele compreenda o outro de forma mais dinâmica, levando-o a refletir sobre as suas diferenças sem discriminar e com um espírito de mais tolerância.

Na perspectiva da diferença, a investigadora Lameiras (2006) salienta, em seus estudos, a relevância de proporcionar um ensino e aprendizagem de LE mais significativo para o aprendiz, no sentido de levá-lo a perceber as suas diferenças culturais sem emitir menção de valor, sem menosprezar a cultura do outro. Sobre isso, a autora assevera que

o diálogo entre as culturas permite uma abertura de espírito, que deve, naturalmente afastar as pessoas de um comportamento etnocêntrico, além de favorecer o respeito às diferenças, sem creditar supremacia ou sentimento de inferioridade a nenhuma cultura especificamente (LAMEIRAS, 2006, p. 36).

Dessa forma, acredita-se que os alunos desta pesquisa tiveram a oportunidade de conhecer mais a cultura da L-alvo por meio do uso dos diversos gêneros textuais que foram disponibilizados aos participantes no transcorrer das seções. E por meio desses textos, eles analisaram de maneira crítica e sem maiores preconceitos os aspectos culturais que permeiam a forma de ser do povo argentino e, ainda, perceberam as suas diferenças inerentes, podendo comparar com a sua própria cultura. Nesse processo, foi promovida uma atitude de aproximação com os valores culturais do povo argentino e, também, observou-se uma atitude de respeito com as pessoas do país. Consequentemente, pôde-se desenvolver um espírito de respeito às diferenças culturais tanto da Argentina como do Brasil.

Para Bortone (2014), o contexto da cultura constitui o pano de fundo no qual as interações são geradas. Segundo ela, a cultura é um sistema de práticas sociais adquiridas, que se associam aos gêneros discursivos nas relações sociais e que modificam à medida que as práticas sociais adquiridas mudam, ou seja, a sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social que tais práticas surgem e circulam.

Enfim, os diversos gêneros textuais utilizados pela professora-pesquisadora desta investigação tiveram como objetivo primordial que os participantes desenvolvessem uma postura reflexiva ante as diversas informações contidas nesses textos, para que compreendessem a cultura do outro sem preconceito, como muito bem enfatizada Lameiras (2006, p. 36)

o diálogo entre culturas permite uma abertura de espírito e de mente para afastar as pessoas de um comportamento etnocêntrico, além de favorecer o respeito às diferenças, sem creditar supremacia ou sentimento de inferioridade a nenhuma cultura especificamente.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem terão cumprido o seu papel de fazer com que o aprendiz de línguas tenha condições de refletir sobre as diversas culturas da L-alvo e tenha um espírito crítico em relação a sua própria cultura, adquirindo a consciência de que não existe nenhuma cultura melhor que a outra, apenas diferente. Afirma-se que tal processo se dá por meio de uma prática de letramento em que há a utilização de diversos gêneros textuais que abordam aspectos culturais da LE, os quais permitem que os aprendizes reflitam criticamente sobre o tema e, também, tenham um ensino-aprendizagem da língua espanhola mais significativo, este processo ultrapassando o ensino das regras gramaticais, sendo reflexivo e dinâmico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO

*Ao mesmo tempo em que fazemos parte
de uma sociedade, temos a sociedade como parte
de nós, pois desde o nosso nascimento
a cultura se nos imprime.*

(EDGAR MORIN)

A investigação aponta que é primordial que o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola não deve se pautar somente de estruturas linguísticas descontextualizadas, em que o aprendiz só venha conhecer e utilizar as normais gramaticais da L-alvo. Isso pôde ser constatado no desenvolvimento desta pesquisa, em que os participantes tiveram a oportunidade de trabalhar na perspectiva de letramento, por meio do uso dos diversos gêneros textuais como: músicas, biografia, receita, mapas, gráficos, dentre outros; para enfocar as interrelações culturais e geográficas da língua espanhola. Assim, percebeu-se que o processo de ensino-aprendizagem da língua tornou-se mais contextualizado e significativo para o aprendiz, e que essa prática pedagógica potencializou o seu envolvimento, pois ele teve a oportunidade de compreender certas diferenças culturais entre a sua cultura e da L-alvo de maneira crítica e reflexiva.

O uso dos vários gêneros textuais utilizados na perspectiva de letramento favoreceu que o ensino-aprendizagem da língua espanhola se desse de forma crítica, dinâmica, informativa e interessante para os participantes, já que eles interagiram entre si e com os diversos textos propostos; ainda refletiram de maneira ativa e reflexiva sobre a cultura da L-alvo. Dessa forma, os alunos compreenderam melhor esse viés cultural em suas particularidades subjacentes à língua espanhola.

Por meio do diversos gêneros textuais os participantes da pesquisa conheceram a forma de ser e de viver do povo argentino, seus monumentos históricos, sua constituição populacional e geográfica, o que propiciou que eles pudessem refletir sobre sua própria cultura e, ainda, perceber suas próprias diferenças culturais e geográficas, e nesse processo eles tiveram a oportunidade de fortalecer a sua identidade cultural; ainda, propiciou que eles exercitassem a tolerância e o respeito pelas diferenças existentes, mediante uma abordagem inter-cultural.

Por isso, afirmo ser primordial que novas pesquisas sejam efetivadas sobre estas interrelações culturais e geográficas para se trabalhar a língua enviesada pela

cultura, pelas informações geográficas do país da L-alvo, a fim de que o ensino de LE seja realizado de forma enriquecedora para o aprendiz. Nessa perspectiva, o aluno tem a oportunidade de apropriar-se desses conhecimentos para ampliar a sua visão de mundo de forma crítica e reflexiva, com vistas à uma formação de um cidadão global.

Por meio dessa prática pedagógica, o aprendiz terá uma formação cidadã mais consistente, visto que ele se tornará cidadão do mundo quando compreende que aprender uma LE não é somente apreendê-la em suas estruturas linguísticas, mas de percebê-la como um elemento primordial da cultura em que a língua é falada; nesse processo o aprendiz desenvolve um pensar e um agir de maneira diferente da sua língua materna, porém essa diferenciação contribui para uma postura de respeito frente a essas diferenças e o fortalecimento da sua própria identidade cultural.

Diante do exposto, acredito que seja primordial que os docentes dos CILs se apropriem desses conhecimentos culturais e geográficos para trabalhar pedagogicamente a LE de forma ampla, no sentido de ir além das estruturas gramaticais e fonéticas; tendo em vista que o aprendiz venha adquirir outros saberes que permitam que ele se envolva mais no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de perceber a língua como um dos aspectos da cultura de um determinado povo, que tem a sua forma de ser, de pensar, de agir e as convenções dos campos cultural e geográfico distintos de seu país; os quais necessitam ser compreendidos e aprendidos para que se venham a eliminar certos estereótipos equivocados que só promovem preconceitos.

Portanto, penso que o docente de LE deve ter mais engajamento na sua formação continuada, para que ele tenha uma prática teoricamente embasada em sala de aula, no que se refere a uma abordagem de ensino de língua na perspectiva de letramento, quanto ao uso dos gêneros textuais, a fim de trabalhar pedagogicamente, além dos conhecimentos linguísticos que permeiam a língua e que propiciam que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido para o aprendiz.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua Além de Cultura ou Além de Cultura, Língua? Aspectos do Ensino da Interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 209-215.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BORTONE, M. E. **Letramento e competências: Construindo novos paradigmas na escola**. ENTRELETRAS, ARAGUAÍNA/TO, v. 3, n. 2, p. 192 – 203, agos./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).

_____. A abordagem dos gêneros como estratégia para a leitura proficiente. In: SILVA, K. A; J.C. (Orgs) **Letramentos, Discursivos Midiáticos e Identidades: Novas Perspectivas – Volume 1**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4th. Ed. New York: Longman, 2000.

_____. **Teaching by Principles: An Interactive Approach of Language Pedagogy**. 2nd. Ed. New York: Longman, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: **Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Colección Investigación Didáctica, Edelsa – Grupo Didascalía, S.A., España, 1995, p. 63 – 81.

CLAVAL, P. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia. In: CORRÊA, R. L & ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução à geografia cultural**, 6ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 147 – 166.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino. v. 8, n. 1, 2005, pp. 101 – 122.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORRÊA, R. L. & ROSENDAHL, Z. Geografia cultural introduzindo a temática, os textos e uma agenda. In: CORRÊA, R. L & ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução à geografia cultural**, 6ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 9 - 26.

CORRÊA, R. L. A geografia cultural e o urbano. In: CORRÊA, R. L & ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Introdução à geografia cultural**, 6ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p.166 – 18.

DAVIS, K. A. **Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research**, 1995.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 15 – 41.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisa-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP. EdUSCar, pp. 71 – 113, 2004.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research of Teaching**. In: **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan Publishing Co, 1986, pp. 119 – 160.

FERREIRA, M.C.F.D. & MELLO, H.A.B. Percepções acerca da participação dos ETAS em aulas de inglês do Curso de Letras da UFG. In: BRAVERMAN-ALBININ, A; MEDEIROS, V. S. (orgs.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2013, p. 73 – 93.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaccion and practice**. London: Sage, 2003.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M; RODRIGUES, C.; DA SILVA, C. H. S; LOPES, I.A; C. P. & M. R.V (ORGS.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. Parábola – São Paulo, 2012, p. 65 – 85.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IANUSKEWTZ, A. D. **Cultura/Interculturalidade e Ensino de Língua Estrangeira**. Revista Iluminart I, Ano IV, nº 85, Nov/2012.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAMEIRAS, M. S. T. B. Ensino de Língua e Cultura: Em busca de um cidadão artesão, autônomo e cidadão. In: TAVARES, R. R. (Org.). **Língua, cultura e ensino**, p. 27-39, 2006. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=105Vth3iQqMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=disserta%C3%A7%C3%B5es+sobre+o+ensino+de+l%C3%ADnguas+nas+perspectivas+culturais+e>>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R & BEZERRA, M.A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19 – 38.

DE MOURA, A. A. V. & MARTINS, L. R. A mediação da leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M; RODRIGUES, C.; DA SILVA, C. H. S; LOPES, I.A; C. P. & M. R.V (ORGS.). **Leitura e Mediação Pedagógica**, Parábola – São Paulo, 2012.

NOVASKI, ELISA & WERNER, Maristela Pugsley. **Abordagem Cultural na aula de língua estrangeira**. Revista de Letras – UTFPR, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 1 -13, Junho, 2011. <<http://revistas.utfpr.edu.br/ct/rl/index.php/rl/article/view/55>>. Acesso em: 16 de maio de 2015.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo – Parábola, 2009.

_____. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: **Escol@ conectada: os multiletramentos e as Tics**. ROJO, R. (Org.). 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13 – 36.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura?** 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

STELLA, P. R. & TAVARES, R. R. Interação e Produção de Sentidos na Interculturalidade: Quando os mundos colidem. In: BRAWERMAN-ALBININ, A; MEDEIROS, V. S. (orgs.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2013, p. 61 – 72.

TAVARES, C. N. V. O (Des)encontro com o outro: Derivas e Confluências na Subjetividade Decorrentes do Projeto “Intercâmbio Linguístico-Cultural e Formação de Professores. In: BRAWERMAN-ALBININ, A; MEDEIROS, V. S. (orgs.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2013, p. 267 – 284.

TAVARES, R. R. **Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de Línguas estrangeiras**. In: TAVARES, R. R. (Org.). Língua, cultura e ensino, p. 17-27, 2006. Disponível: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=105Vth3iQqMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=disserta%C3%A7%C3%B5es+sobre+o+ensino+de+l%C3%ADnguas+nas+perspectivas+culturais+e+geogr%C3%A1ficas&ots=0zqHvHPDT6&sig=EMva5RbW7xqzErzoYJUUD77l#v=onepage&q=disserta%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas%20nas%20perspectivas%20culturais%20e%20geogr%C3%A1ficas&f=false>> Acesso em: 16 de maio de 2015.

THIOLLENT, Michael, 1947. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1986.

VYGOTSKY, M. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da investigação

“As inter-relações culturais no processo de ensino-aprendizagem do espanhol na perspectiva da pedagogia de letramento”

Prezado (a) discente:

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“As inter-relações culturais e no processo de ensino-aprendizagem do espanhol na perspectiva de letramento”**, realizada em **Brasília**. O objetivo da pesquisa é investigar no processo de ensino e aprendizagem as questões geográficas e culturais. A sua participação é muito importante e ela se realiza através da resposta de um questionário. Gostaria de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informo ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Informo que você não pagará nem será remunerado por sua participação. Garanto, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato com a Professora: **Francys Aragão Melo, Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga, pelo fone 3965 0741 ou pelo e-mail francismelo36@yahoo.com.br**. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Brasília, ____ de _____ de 2015.

Pesquisador Responsável: _____

Apêndice 2: Questionário 1

1. Você considera importante aprender a língua espanhola a partir dos aspectos culturais e geográficos? Justifique sua resposta.
2. Como você acha que devem ser abordados os aspectos culturais e geográficos em sala de aula de língua espanhola pelo professor?
3. Você acha que aprender os aspectos culturais e geográficos dos países que falam o espanhol facilita a sua aprendizagem e o seu interesse? Justifique sua resposta.
4. Você tem algum interesse de aprender a cultura e a geografia dos países que falam o espanhol como língua oficial? Justifique sua resposta.
5. Você acha indispensável aprender somente a gramática da língua espanhola e dispensável aprender a cultura e a geografia dos países que falam o espanhol como língua oficial?

Apêndice 3: Questionário 2

Depois de ter participado da pesquisa, marque com (X) para responder aos questionamentos e comente, caso você queira especificar algo.

- 1) Você considera primordial que se trabalhe pedagogicamente em sala de aula de língua espanhola os aspectos geográficos e culturais dos países que falam o espanhol? Comente se achar necessário.

() Sim () Não () Tanto faz

- 2) Ter aprendido alguns aspectos geográficos e culturais dos países que falam o Espanhol influenciou a sua motivação para estudar a língua espanhola? Comente se achar necessário.

() Sim () Não () Indiferente

- 3) Quando você estudou os aspectos geográficos e culturais dos países que falam o espanhol, você sentiu que isso o fez refletir sobre o seu próprio país nesses aspectos? Comente se achar necessário.

() Sim () Não () Indiferente

- 4) Estudar os aspectos geográficos e culturais te fez aprender a língua com mais facilidade? Comente se achar necessário.

() Sim () Não () Indiferente

- 5) Para você, estudar a língua espanhola é ir além do ensino da gramática?

() Sim () Não () Indiferente

- 6) Para você, o que é Espanhol como língua estrangeira na perspectiva dos aspectos geográficos e culturais?

ANEXOS

Anexo 1

Texto informativo sobre a Argentina



Piedra Nacional: Rococlosita o Rosa del Inca



Flor Nacional: Ceibo

Ubicación Geográfica

Argentina está situada en el extremo meridional de América del Sur. Es el segundo país en extensión de Sudamérica y el octavo del mundo. Posee una superficie continental de 2.791.810 Km² contando las Islas Malvinas, otras islas del Atlántico Sur y un sector de la Antártida. Contando al sector antártico posee una superficie total de 3.761.274 Km².

Posee una extensión de norte a sur de 3.800 Km y de este a oeste de 1.425 km. Limita con Bolivia y Paraguay por el norte, con Brasil, Uruguay y el Océano Atlántico por el este, con el Océano Atlántico y Chile por el oeste y el sur.




Al oeste del país se extiende la Cordillera de los Andes, el gran sistema montañoso del continente sudamericano. Dentro de él se encuentra el cerro Aconcagua que, con 6.959 m, es la cumbre más alta del mundo luego de las existentes en el Himalaya. Las cumbres más altas que le siguen en altura son: Pissis (6882 m), Ojos del Salado (6879 m), Bonete Chico (6759 m). Varios grupos montañosos se encuentran al este de los Andes, como la cordillera Oriental y las sierras Subandinas al norte, las sierras Pampeanas al norte y centro

desde el Aconquija hasta las sierras de Córdoba y San Luis, y sistemas serranos bonaerenses como Tandilia y Ventania. El centro y este de la Argentina (salvo los grupos paralelos a los Andes anteriormente mencionados) es principalmente una gran llanura con algunas suaves ondulaciones.

Clima y Regiones

Argentina posee bellezas naturales de excepción, ya que abarca un territorio muy diversificado de montañas, mesetas y llanuras, con todos los climas. Posee varias regiones climáticas y paisajísticas:

	1) NOROESTE	Se destaca por un clima cálido, con montañas de variados colores, la altiplanicie de la Puna, las quebradas, los valles y los característicos asentamientos poblacionales, de gran riqueza histórica.
	2) GRAN CHACO	Area mayormente forestal con selvas de clima subtropical, esteros y lagunas.
	3) MESOPOTAMIA	Posee en su parte norte, clima subtropical y en el sur, más templado. Posee gran riqueza en flora y fauna. Está surcada por grandes ríos y contiene en su territorio lomadas, lagunas y esteros.
	4) CUYO	Posee características montañosas (en ella se encuentra el cerro Aconcagua), clima templado y árido. Sin embargo, la mano del hombre por medio del riego la ha transformado en ideal para la actividad vitivinícola.
	5) SIERRAS DEL CENTRO	Las sierras del centro de Córdoba y San Luis poseen un clima templado y seco muy benigno, con numerosos ríos y espejos de agua artificiales.
	6) PAMPA HUMEDA	De clima templado, posee las tierras más
7) ATAGONIA		La región más extensa. De clima más frío (acentuado en la parte sur), al oeste está constituida principalmente por un paisaje montañoso surcado por espectaculares bosques, lagos y glaciares; al centro por una meseta árida; y al este por extensas playas que cuentan con variada fauna marina para avistar. En el extremo sur de esta región es el punto más austral del mundo.

Población

Argentina es un país de poca densidad demográfica, de 36.223.947 habitantes (censo 2001), principalmente ubicados en los centros urbanos. A diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos, el 95 % de su población es de raza blanca, con un 85% de descendientes de europeos (principalmente de italianos y españoles). Argentina tiene relativamente pocos mestizos (personas de origen mixto europeo e indígena), llegando a sólo el 4,5 %; y la población indígena pura (mapuches, collas, tobas, maticos, chiriguano, etc.) sólo representa el 0,5 %. Alrededor de la mitad de la población reside en la Capital Federal y Gran Buenos Aires. La población urbana es mayoritaria abarcando el 88 % mientras que la rural ocupa el 22%. La densidad de la población es de 9,63 habitantes por km² con un crecimiento anual del 1,5 %.

Principales Ciudades:

BUENOS AIRES	11.453.725 (la Capital Federal posee 2.776.138 habitantes)
CORDOBA	1,368.109
ROSARIO	1.159.004
MENDOZA	846.904
SAN MIGUEL DE TUCUMAN	736.018
LA PLATA	520.647
MAR DEL PLATA	519.707
SALTA	367.099

Idioma

El español es el idioma oficial y lo habla la totalidad de los argentinos. El inglés, francés y el italiano son idiomas difundidos en mayor o menor medida dentro del país. En algunas zonas se habla el guaraní y otras lenguas propias de las minorías indígenas.

Cultura

Sus raíces culturales son predominantemente europeas, y eso se ve reflejado en su arquitectura, música, literatura y estilo de vida.

Posee una intensa actividad cultural en las principales ciudades reflejadas en festividades, exposiciones, cines, teatros, recitales y conciertos. Buenos Aires posee alrededor de 100 cines y de 90 teatros, con gran variedad de espectáculos, que la convierten en una de las ciudades de más intensa actividad teatral de América Latina. En los centros culturales Borges, Recoleta y General San Martín se expone la dinámica cultural del país y del mundo. En el Teatro Colón, que se encuentra entre las tres mejores salas líricas del mundo, se destaca por su arquitectura y posee una acústica perfecta. En ella se dan cita las más prominentes figuras del mundo de la música clásica, el ballet y la ópera. Otros teatros de envergadura son el Nacional Cervantes y el Municipal Gral. San Martín.

La pintura y la escultura poseen un lugar de importancia, reflejado en las prestigiosas galerías de arte existentes en las principales ciudades del país.△

Deportes

Se practican variados deportes, pero el fútbol es el más predominante. En la ciudad de Buenos Aires se encuentran una veintena de estadios, algunos con capacidad para más de 40.000 personas. El pato es el deporte autóctono y el polo ha alcanzado importancia internacional por la calidad de sus jugadores. Otros deportes son practicados por gran cantidad de personas, como el tenis, rugby, hockey, voley, básquet, automovilismo, golf, deportes náuticos y de playa. Los adeptos al esquí poseen numerosos centros invernales para la práctica de este deporte.

La pesca deportiva es practicada en todo el país, destacándose la obtención de los enormes dorados y de variedad en salmónidos. El país por su extensión y diversos climas es apto para la práctica de toda clase de deportes tradicionales y de aventura, como la motonáutica, navegación a vela, canotaje, kayak, rafting, buceo, trekking, andinismo, escalada, mountain bike, parapente, aladeltismo, esquí, snowbord, caza mayor y menor, entre otros.

Religión

La religión oficial es la Católica Apostólica Romana, pero existe total libertad de culto, practicándose en menor medida el protestantismo, el judaísmo, el islamismo, y la religión ortodoxa griega y rusa entre otras. La distribución porcentual es la siguiente:

CATOLICA APOSTOLICA ROMANA	93 %
PROTESTANTE	2,5 %
JUDIA	2 %
OTRAS RELIGIONES	2,5 %

Moneda

El peso argentino es la moneda oficial.

Los billetes son de 2, 5 10, 20, 50 y 100 pesos. Un peso equivale a cien centavos.

Los de 2 pesos son azulados (con la figura de Bartolomé Mitre 1821-1906), los de 5 son verdosos (con la figura de José de San Martín 1778-1850), los de 10 son marrones (con la figura de Manuel Belgrano 1770-1820), los de 20 son rojizos (con la figura de Juan Manuel de Rosas 1793-1877), los de 50 son gris azulado (con la figura de Domingo Faustino Sarmiento 1811-1888) y los de 100 pesos son violáceos (con la figura de Julio Argentino Roca 1843-1914).

Las monedas son de 1 peso y luego hay de 50, 25, 10, 5 y 1 centavo.

Las monedas de un peso son doradas y plateadas; las monedas de 50 centavos son doradas; las monedas de 25, 10 y 5 centavos pueden ser doradas o plateadas y la de 1 centavo son de color cobre, pero rara vez se utilizan.


División Política y Forma de Gobierno

Argentina es una república federal representativa y democrática constituida por 23 provincias, la Capital Federal autónoma (cuyos límites coinciden con los de la ciudad de Buenos Aires), el sector antártico reclamado por Argentina, las Islas Malvinas y varias islas del Atlántico Sur. Su sistema de organización reconoce tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. El primero lo ejerce el Presidente de la Nación, elegido para un mandato de cuatro

años. Posee amplios poderes, que incluyen la posibilidad de aprobar o vetar decisiones del Congreso.

El segundo es el Congreso de la Nación, que es bicameral. La Cámara de Diputados consta de 254 miembros elegidos directamente. El Senado tiene 72 miembros elegidos por Jurisdicciones provinciales, a razón de tres por provincia y tres por la Capital Federal.

Las provincias gozan de autonomía y elige a sus propias autoridades. El Gobernador ostenta la representación máxima. La Constitución vigente data de 1853. No obstante ha sido reformada en varias ocasiones. La última, de agosto de 1994, permite la reelección del Presidente de la Nación, por 1 período.

	Nombre Provincia	Capital	Superficie (Km.2)	Población (Censo 2001)
	1) BUENOS AIRES	La Plata	307.571	13.818.677
	2) CATAMARCA	San Fernando del Valle de Catamarca	102.602	333.661
	3) CHACO	Resistencia	99.633	984.446
	4) CHUBUT	Rawson	224.686	413.237
	5) CORDOBA	Córdoba	165.321	3.061.611
	6) CORRIENTES	Corrientes	88.199	930.991
	7) ENTRE RIOS	Paraná	78.781	1.156.799
	8) FORMOSA	Formosa	72.006	486.559
	9) JUJUY	San Salvador de Jujuy	53.219	611.888
	10) LA PAMPA	Santa Rosa	143.440	299.294
	11) LA RIOJA	La Rioja	89.680	289.983
	12) MENDOZA	Mendoza	148.827	1.579.651
	13) MISIONES	Posadas	29.801	965.522
	14) NEUQUEN	Neuquén	94.078	474.155
	15) RIO NEGRO	Viedma	203.013	552.822
	16) SALTA	Salta	155.488	1.079.051
	17) SAN JUAN	San Juan	89.651	622.094
	18) SAN LUIS	San Luis	76.748	366.900
	19) SANTA CRUZ	Río Gallegos	243.943	196.958
	20) SANTA FE	Santa Fé	133.007	2.997.376

21) SANTIAGO DEL ESTERO	Santiago del Estero	136.351	806.347
22) TIERRA DEL FUEGO, ANTARTIDA E ISLAS DEL ATLANTICO SUR	Ushuaia	986.418	101.079
23) TUCUMAN	San Miguel de Tucumán	22.524	1.336.644

Datos Económicos

La Argentina posee recursos naturales que le otorgan una gran riqueza agrícola y ganadera, gran potencial para la minería, autoabastecimiento en materia energética (petróleo y gas) y una importante capacidad industrial para Latinoamérica.

En cuanto a la agricultura, nuestro país posee 22,5 millones de hectáreas cultivadas, que han producido en el año 2001 62 millones de toneladas de cereales y oleaginosas. Sus principales cultivos son la soja, el trigo, el maíz y la caña de azúcar.

La actividad ganadera da origen a la industria cárnica, lechera y textil. La Argentina posee 48,7 millones de cabezas de ganado vacuno y 13,5 de ganado ovino (al año 2000).

Con respecto a la industria, se distribuye entre los siguientes rubros: Alimentos, Bebidas y Tabaco con un 32,2 %, Textiles, caucho, cuero y otros con un 25,9 %, Química con un 14,1 %, Refinación de Petróleo con un 10,1 %, Maquinaria con un 6,5 %, Equipos de Transporte con un 5,7 %, y Siderurgia con un 5,2 %.

Anexo 2

Música: Mi Buenos Aires Querido – De Carlos Gardel

Mi Buenos Aires querido,
cuando yo te vuelva a ver,
no habrá más penas ni olvido.
El farolito de la calle en que nací
fue el centinela de mis promesas de amor,
bajo su inquieta lucecita yo la vi
a mi pebeta luminosa como un sol.

Hoy que la suerte quiere que te vuelva a ver,
ciudad porteña de mi único querer,
oigo la queja de un bandoneón,
dentro del pecho pide rienda el corazón.

Mi Buenos Aires, tierra florida
donde mi vida terminaré.

Bajo tu amparo no hay desengaño
vuelan los años, se olvida el dolor.

En caravana los recuerdos pasan
como una estela dulce de emoción,
quiero que sepas que al evocarte
se van las penas del corazón.

Las ventanitas de mis calles de Arrabal,
donde sonríe una muchachita en flor;
quiero de nuevo yo volver a contemplar
aquellos ojos que acarician al mirar.

En la cortada más maleva una canción,
dice su ruego de coraje y de pasión;
una promesa y un suspirar
borró una lágrima de pena aquel cantar.

Mi Buenos Aires querido....
cuando yo te vuelva a ver...
no habrá más penas ni olvido...

Anexo 3

Biografía: Carlos Gardel

(Charles Romuald Gardès; Toulouse, Francia, 1890 - Medellín, Colombia, 1935)
Cantante, compositor y actor argentino de origen francés o tal vez uruguayo; según esta segunda hipótesis, habría nacido en 1887 en Tacuarembó. A finales de la década de 1920, la identificación de Gardel con el tango era ya un fenómeno de ámbito universal. Desde entonces nunca ha dejado de reconocerse su papel esencial en el desarrollo y difusión del tango y su condición de mejor intérprete de la historia del género. Como suele suceder con las figuras de tan enorme dimensión popular, la biografía del "zorzal criollo" está teñida de leyendas, y su fama póstuma apenas ha menguado con el paso de las décadas. Durante muchos años fue habitual ver cómo mucha gente peregrinaba hasta la tumba de Carlos Gardel para pedirle salud y trabajo; en Argentina, la expresión "es Gardel" equivale a "es incomparable".



Carlos Gardel tuvo esa infancia castigada por la adversidad que parece caracterizar a todo héroe arrabalero y triunfador. Su madre, Bèrthe Gardès, nunca llegó a saber con exactitud quién era el padre de aquel hijo nacido el 11 de diciembre de 1890 en el hospital de La Grave (Toulouse) y bautizado con el nombre de Charles Romualdo, si bien una parte importante de los estudiosos sostiene que los datos anteriores son una fabulación encaminada a ocultar su condición de hijo ilegítimo de Carlos Escayola y

María Lelia Oliva, y que en realidad nació el 11 de diciembre de 1887 en Tacuarembó (Uruguay).

Más tarde, en los suburbios de la ciudad de Buenos Aires, adonde Bèrthe Gardès huyó en busca de unas migajas de fortuna cuando Gardel aún no había cumplido los tres años, se resignó a ver cómo su vástago o su hijo adoptivo correteaba entre las casuchas de Retiro, Montserrat o Los Corrales, y se buscaba la vida pateando calles destartaladas y sucias, creciendo con resentimiento, congoja e inseguridad.

Charles se convertirá pronto en Carlitos, un muchacho despierto, simpaticón e irascible cuya única ansia consiste en alcanzar el lujo de los ricos y ganar montañas de dinero. Con dieciocho años desempeña toda clase de pequeños trabajos y ya deja oír su aterciopelada voz en esquinas, reuniones familiares y garitos. Detesta el trabajo duro, rinde culto al coraje, santifica la lealtad a los amigos y se esfuerza por imitar a los adinerados acicalándose con un esmero narcisista y casi femenino.

Por aquel entonces, ese "pensamiento triste que se baila" de incierto origen, llamado tango, comenzaba a hacer furor en París. Sus intérpretes más destacados viajaban al continente y regresaban con los bolsillos a rebosar. Carlos, a quien le gusta el canto casi tanto como la "guita", cambia la s final de su apellido por una l y prueba fortuna en algunos cafés de los barrios periféricos bonaerenses, en los que se presenta con el sobrenombre de "El Morocho"; ante la sorpresa de propios y extraños, manifiesta una aguda sensibilidad y un temperamento artístico completamente original.

Anexo 4

Receita: Empanadas Argentinas

Ingredientes (4 personas):

1 kilo de harina
1 taza de grasa derretida y tibia
1 taza de salmuera.mas bién caliente
5 cucharadas de grasa
sal
comino molido
ají molido
pimentón
1 papa(patata) grande
2 cucharadas de vinagre blanco
2 huevos hervidos(duros)
50 gr.de uvas pasas
50 gr.de aceitunas
100 gr.de cebolla de verdeo(picada)
1 cebolla picada
5 cucharadas de grasa
1 kilo de carne de vaca (nalga o pulpa)
1 litro de agua herviendo

Preparación:

- 1-Colocar en forma de corona la harina.
- 2-derretir la grasa e incorporarla en el centro de la harina,
- 3-la salmuera e ir armando la masa.
- 4-Amasar bién, hasta que la masa reviente como bombitas.
- 5-Dejar reposar la masa, tapada con un lienzo.
- 6-Preparar el relleno picando la carne con cuchillo en trocitos (como carne picada a máquina)
- 7-cubrir la carne con el agua herviendo para blanquearla.

- 8-Colar la carne en seguida.
- 9-poner las 5 cucharadas de grasa en una sartén y derretir.
- 10-incorporar la cebolla.
- 11-condimentar con sal, pimentón, comino y ají molido.
- 12-Retirar del fuego y agregar la carne.
- 13-Mezclar todo y reservar.
- 14-Pelar y cortar la papa (patata) en cubitos chiquititos.
- 15-Hervir agua y luego incorporar la papa (patata)
- 16-agregar el vinagre (para evitar que se deshagan).
- 17-Una vez cocida la papa (patata) colar y dejar enfriar completamente.
- 18-Agregar la papa a la mezcla de carne.
- 19-mezclar con cuidado.
- 20-pelar y picar los huevos duros, reservar.
- 21-mezclar los huevos picados con la cebolla de verdeo picada.
- 22-Tomar trocitos de masa.
- 23-Hacer cilindros y cortarlos aproximadamente a 3 cm.
- 24-Estirarlos en forma de medallones (con palote, palo de amasar)
- 25-Distribuir encima una cucharada del relleno, agregar la mezcla de los huevos y cebolla de verdeo, las uvas pasas y las aceitunas.
- 26-Humedecer el borde de la masa, cerrar y hacer el simbado (repulge)
- 27-Llevar las empanadas al horno o freir en aceite...

Anexo 5

Biografía: Diego Armando Maradona

(Buenos Aires, 1961) Futbolista argentino, uno de los más grandes de la historia, comparado a menudo con el legendario Pelé. Si bien su habilidad con el balón y su depurada técnica igualaron la del brasileño, la trayectoria de Maradona fue mucho más irregular: su carácter difícil, los problemas de salud y la adicción a las drogas malograron parte de su carrera, pero no impidió que su genialidad brillase en numerosas ocasiones. Tras ganar en 1979 el campeonato mundial juvenil con la selección de su país y triunfar dos años después en el Boca Juniors, inició un periplo europeo que lo llevó al F.C. Barcelona (1982-84), el Nápoles (1984-91) y el Sevilla (1992-93). De regreso a Argentina jugó en el Newell's Old Boys y en el Boca Juniors antes de retirarse en 1997. Con la selección argentina participó en cuatro mundiales y se alzó con el título mundial en el de México (1986), en el que tuvo una portentosa e inolvidable actuación.



El futbolista más popular de Argentina nació, según consta en el Registro Civil, el día 30 de octubre de 1961 en Lanús, aunque todos lo identifiquen como *el Pelusa* de Villa Fiorito, donde transcurrió su infancia y desde donde saltó a la fama. A los nueve años inició su romance con el fútbol, cuando actuaba en un equipo infantil conocido como Los Cebollitas. Don Diego, su padre, regentaba una canchita en el barrio y dirigía el

equipo Estrella Roja, al que Diego hijo accedió siendo adolescente y a despecho de sus compañeros de más edad. Estudió en el colegio comercial Avellaneda, pero no terminó el primer año del secundario, pues pasaba sus horas haciendo jueguitos (casi malabares) con la pelota.

Fichado por Argentinos Juniors, debutó en la primera división en 1976, diez días antes de cumplir dieciséis años. Siguió jugando en Argentinos Juniors hasta 1980, y si bien su equipo no obtuvo ningún campeonato, Maradona fue el máximo goleador de los torneos argentinos de los años 1978, 1979 y 1980. En 1979 formó parte de la selección juvenil que ganó el campeonato del mundo. En 1981 pasó al Boca Juniors (el River Plate también intentó contratarlo), equipo con el que salió campeón ese mismo año.

La aventura europea

Ya por entonces los clubes del viejo continente eran el destino natural de las grandes promesas del fútbol americano, y Maradona era la más destacada. Contratado en 1982 por el Fútbol Club Barcelona por 1.200 millones de pesetas (7,2 millones de euros, una cifra astronómica en la época), consiguió con los azulgranas la Copa de la Liga, la Copa del Rey (ambas en 1983) y la Supercopa de España (1984), pero una hepatitis y una lesión importante perjudicaron su rendimiento. De nuevo por una cantidad astronómica pasó en 1984 al Nápoles, con el que ganó las ligas de 1987 y 1990, la copa UEFA de 1989 y la Supercopa de Italia de 1991.

Durante su etapa italiana contrajo matrimonio con Claudia Villafañe, de la que tendría dos hijas, Dalma y Giannina. Maradona permaneció en el Nápoles hasta 1991, año en que un control antidopaje detectó consumo de cocaína, por lo que fue suspendido durante quince meses. Poco después fue detenido en Buenos Aires en una redada policial. El 28 de abril de 1992 quedó en libertad y tuvo que afrontar una acusación de suministro y tenencia de drogas.

Su carrera internacional finalizó tormentosamente en el Sevilla, equipo con el que no llegó a completar la temporada 1992-1993. Cuando regresó a Argentina tras su experiencia europea, actuó en el club rosarino Newell's Old Boys (1993-1994) y, después de cumplir la suspensión impuesta en 1994 por la autoridad futbolística internacional (FIFA), volvió a vestir la camiseta de Boca Juniors en 1995, en una temporada irregular en cuanto a su rendimiento. En octubre de 1997 anunció su retirada definitiva después de, una vez más, dar positivo en un control antidopaje.

La mano de Dios y el gol del siglo

Con la selección argentina, Maradona había lucido ya su magia en el combinado que ganó el campeonato mundial juvenil en Japón (1979). En la categoría absoluta, Maradona formó parte de las selecciones nacionales que participaron en cuatro campeonatos mundiales: los de España (1982), México (1986), Italia (1990) y Estados Unidos (1994). Se alzó con el campeonato del mundo disputado en México (1986) y con el subcampeonato en Italia (1990). En el mundial de Estados Unidos (1994) sólo llegó a disputar dos partidos; tras el segundo, dio positivo en un control antidopaje y fue suspendido.

Durante su etapa italiana contrajo matrimonio con Claudia Villafañe, de la que tendría dos hijas, Dalma y Giannina. Maradona permaneció en el Nápoles hasta 1991, año en que un control antidopaje detectó consumo de cocaína, por lo que fue suspendido durante quince meses. Poco después fue detenido en Buenos Aires en una redada policial. El 28 de abril de 1992 quedó en libertad y tuvo que afrontar una acusación de suministro y tenencia de drogas.

Su carrera internacional finalizó tormentosamente en el Sevilla, equipo con el que no llegó a completar la temporada 1992-1993. Cuando regresó a Argentina tras su experiencia europea, actuó en el club rosarino Newell's Old Boys (1993-1994) y, después de cumplir la suspensión impuesta en 1994 por la autoridad futbolística internacional (FIFA), volvió a vestir la camiseta de Boca Juniors en 1995, en una temporada irregular en cuanto a su rendimiento. En octubre de 1997 anunció su retirada definitiva después de, una vez más, dar positivo en un control antidopaje.